آراء حرة
فى التربية والتعليم

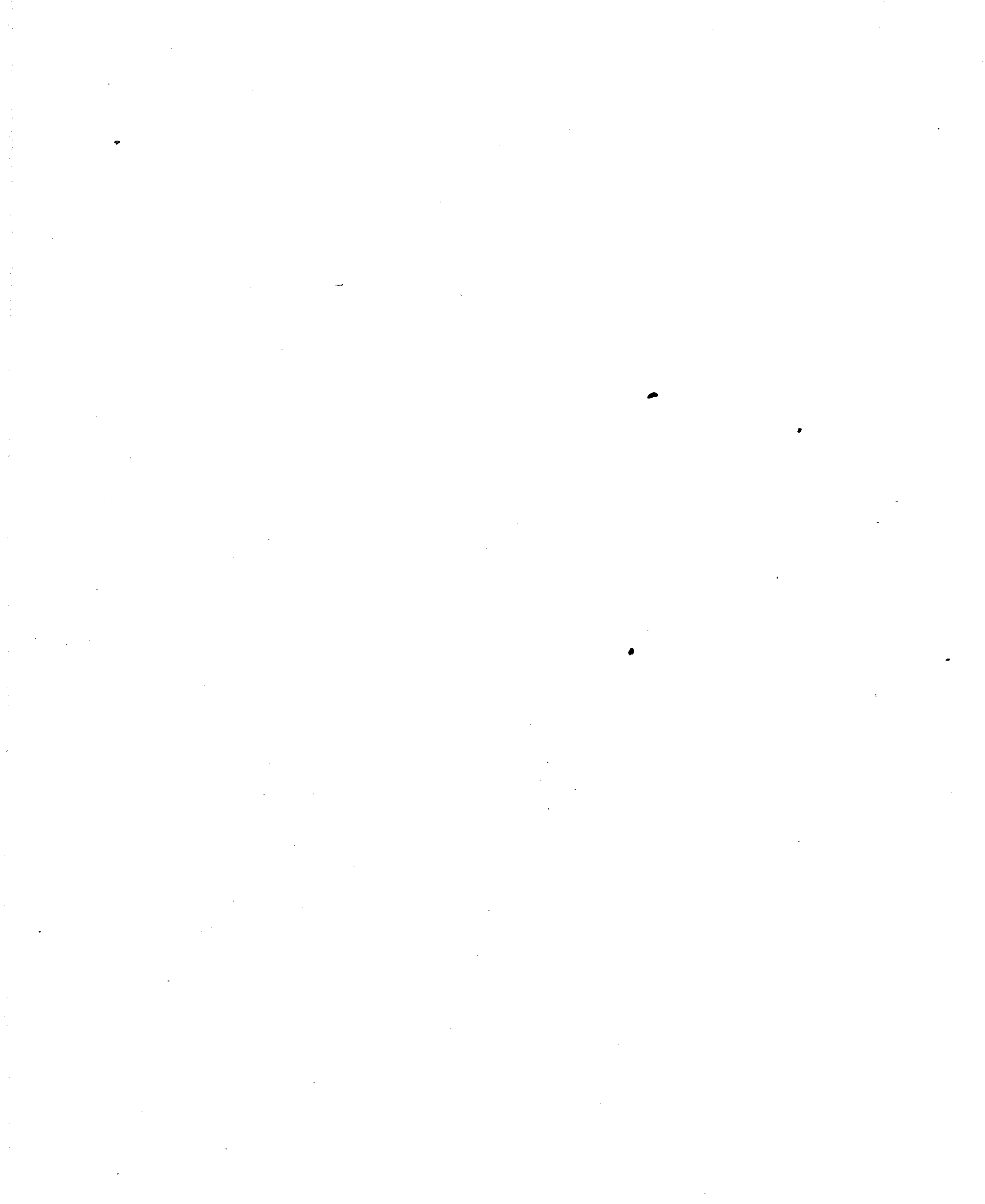
الدكتور محمد الجوادى



الهيئة المصرية العامة للكتاب
٢٠٠١

الإشراف الفنى والغلاف :
صبرى عبد الواحد

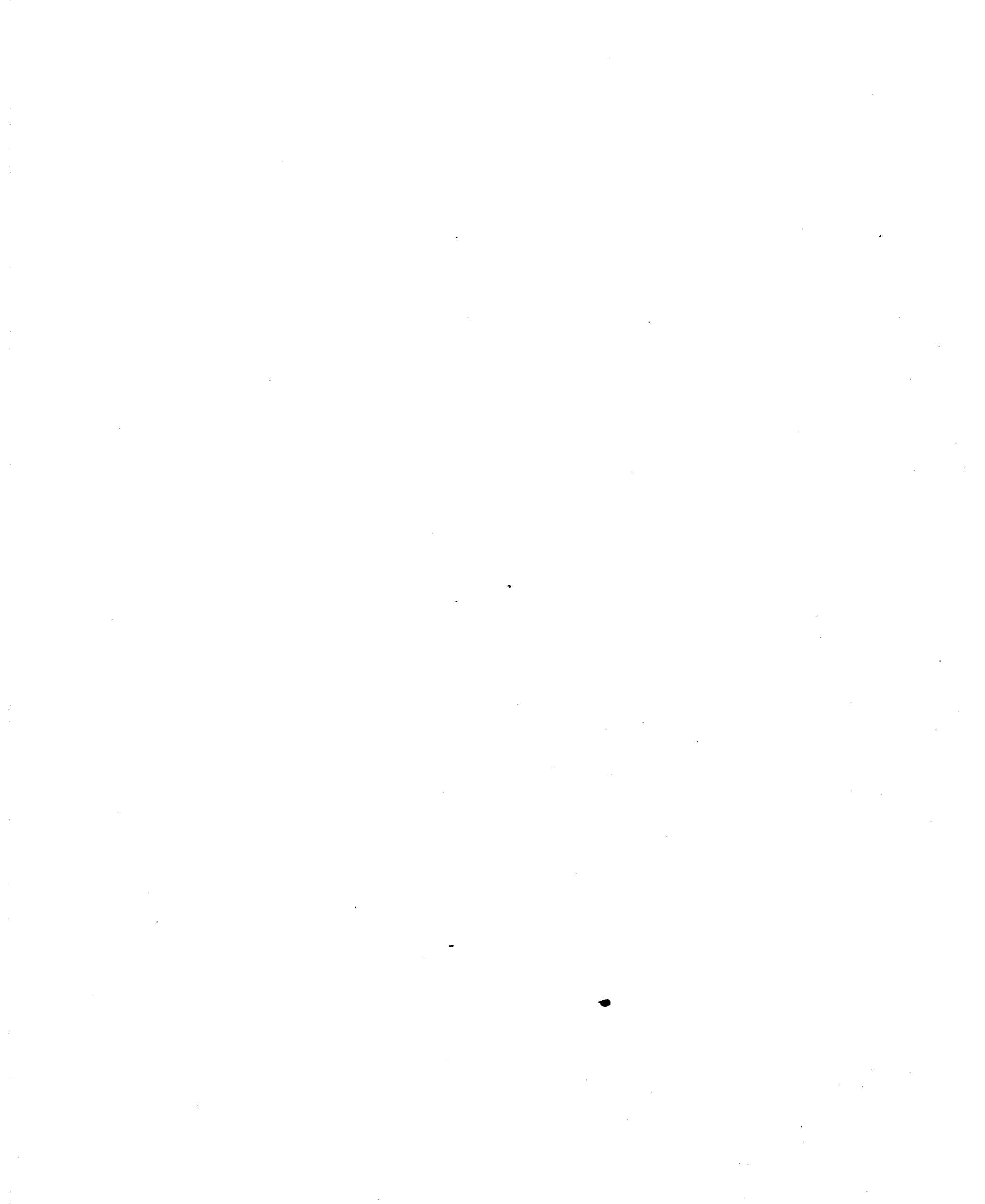




إهداء

إلى الأستاذ الدكتور **محمود حافظ ابراهيم**
رائد العلماء المصريين واستاذهم
تحية تقدير وعرفان وامتنان

د. محمد الجوادى



هذا الكتاب

هذه آراء حرة فى قضايا التربية والتعليم حاولت بها أن أفتح الأبواب أمام الفهم المستقيم لهذه القضايا ، وأن أقدم الحلول الأكثر مناسبة والأجدى فائدة لمشكلات قائمة ، وأن أؤصل للفهم التربوى العام من خلال فكر مفتوح لايخضع للأهواء الوقتية .

وقد بدأت كتابة هذه الفصول وكلى أمل أن يوفقنى الله فى أن أحرر الآراء التى تضمنتها من كل تأثير مقيت يفرضه التحزب والانحياز للرأى أو المصلحة ، كما اجتهدت - قدر ما وسعنى الجهد - فى أن تكون الأفكار معبرة عن أقصى ما وصلت إليه النظم التعليمية فى العالم كله من فهم ورقى قبل أن أعنى بأحدث الأشكال أو الفلسفات المكتوبة ، وقد اقتضى هذا الاجتهاد كثيرا من الاطلاع والدراسة ، كما استلزم مناقشات عديدة لتصحيح الصورة وضبطها فضلاً عن تكوينها ، وقد حرصت على أن أتجنب فيما كتبت كل ما قد يصيب القارئ بالملل من الاستشهادات المتعددة ، أو الاقتباسات المطولة ، أو الإحصاءات المعقدة ، أو المصطلحات ، وكل جوانب التنظير .

ويجدر بى أن أعترف بأننى كتبت مجموعة المقالات التى يضمها هذا الكتاب، آملا بها أن تكون كتابا ، وقد فعلت هذا منطلقا من المنهج الذى علمتنا إياه دراسة العلوم الطبيعية، حين يكون من الأيسر علينا ونحن نتناول المشكلة أن نجزئها إلى مشكلات عديدة، ثم نبدأ فى حل كل مشكلة منها على حدة، فإذا انتهينا من الأجزاء فإننا ربما نكون قاربنا الوصول إلى حل كامل للمشكلة كلها.

وعلى هذا النحو بدأت فى تناول مشكلات التعليم الحادة والمزمنة، ولابد أن أعترف أيضا بأن الحاد والمزمن لفظان طبيان يصفان نوعين مختلفين من الأمراض، ويبدو لى أن النظر إلى مشكلات التعليم على هذا النمط القائم على التفريق بين الحاد والمزمن هو أحد صمامات الأمان عند تناول هذه المشكلات.

ولم أكن - بعون الله - فى تناولى لهذه المشكلات حريصا على شىء قدر حرصى على الموضوعية التامة، وغنى عن البيان أن أعلن أنى - بفضل الله - غير متورط فى أية مجموعة من مجموعات الضغط صاحبة المصلحة فى استمرار وضع معين أو فى تغيير وضع معين إلى صورة أخرى، فلا أنا من الذين أسماهم الوهم : مافيا الدروس، ولا من أصحاب المدارس الخاصة، ولا من مؤلفى الكتب الخارجية، ولا من الطامعين فى نفوذ تعليمى، ولا من الساعين إلى أموال الوزارة التى تنفق على المطابع التى تطبع كتبها أو تبنى مدارسها أو تورد مستلزماتها.

ولهذا كله فإنى قد أكون معرضا لأن أسأل نفسى فى كثير من الأحيان السؤال الذى أصبح له المحل الأول فى عصر «الأنامالية»، ولكنى أمتنع عن توجيه هذا السؤال لنفسى لأنى أعرف حق المعرفة أنى مدين إلى أعمق أعماقى لهذا الوطن الكريم بكل ما فيه، وإنى أكرر أنى تمتعت بتعليم ممتاز جدا لا يتاح فى أية إمبراطورية من الإمبراطوريات، إلا لأولاد الإمبراطور نفسه، ولست أشك فى أن الله سبحانه وتعالى هو صاحب الفضل الأول علىّ فى هذه الفرص الممتازة التى جاءتنى تترى على يد كل مَنْ علمونى فى المدرسة وخارجها، وفى الجامعة وخارجها.

ولا أستطيع أن أزعم أنى أكون قادرا على حمد الله وشكره على هذه النعمة من دون أن أجهد نفسى فى أن أصل إلى المفاتيح التى ينبغى علىّ إرشاد أبناء وطنى إليها، ومن دون أن أجاهد فى سبيل ذلك على نحو ما يجاهد كل صاحب رسالة من أجل رسالته، ومع هذا فلا أظننى قمت بأداء عشر معشار ما ينبغى علىّ أداؤه.

لا أستطيع أن أنكر أنى مازلت عند اقتناعى بأن فصول هذا الكتاب كلها لم توف مشكلات التعليم حقها من البحث والدراسة، فلازالت هناك جوانب كثيرة ومتعددة فى حاجة إلى أن يتناولها هذا القلم بنفس الأسلوب.

ولكنى مع هذا الاقتناع لا أستطيع أن أتباطأ فى تقديم هذه الصورة التقريبية والتقويمية على أنها جزء من نظرة متكاملة من أجل إصلاح التربية والتعليم فى وطننا.

وربما كان السبب فى هذا التعجل هو الأهم من التعجل ومن الاعتراف بالتعجل، ذلك أن مشكلة التعليم فى وطننا اليوم أصبحت فى حاجة إلى إسعاف عاجل يستطيع أن يحقق ثلاثة علاجات أو شفاءات فى الوقت ذاته :

فنحن - أولاً - فى حاجة إلى منطق قوى لإصلاح تعليمى وتربوى عاجل يوقف نزيف الخسائر فى الموارد والقيم والنظم الذى بات هو القاسم المشترك لكل ما يعترى التربية والتعليم اليوم من إفساد حقيقى (ومقصود فى بعض الأحيان) تحت مسميات جذابة وبراقة .

ويشبه هذا إلى حد بعيد عمليات إيقاف نزيف الدم بأى رباط، وذلك قبل أن يفقد الجسم جزءا كبيرا من سر الحياة، ويدخل بالتالى إلى الحالات غير القابلة للشفاء!

ونحن - أيضاً - فى حاجة إلى هذا العلاج الإصلاحى العاجل كى يقلل من احتمالات تضاعف الإصابات التى بدأت تؤثر فى التعليم كنتيجة طبيعية ومباشرة لعشوائية بعض - أو كثير من - القرارات، ونتيجة تداعى بعض النظم الداعمة والتى أصبحت عاجزة عن القيام بالوظيفة التى قامت بها على مدى عقود سابقة .

ويشبه هذا أيضا إلزام بعض المرضى بدخول المستشفى أو بالراحة التامة فى الفراش أو بإراحة عضو معين عن أداء الحركة أو الوظيفة أو وضع أربطة أو جبائر حتى لا تتفاقم المشكلة .

ونحن - ثالثاً - فى حاجة إلى هذا الإسعاف العلاجى كى ننقذ ما يمكن إنقاذه قبل أن يتم علاج خاطئ يصبح هو نفسه فى حاجة إلى علاج . . تماما كما يحدث حين يتم تجبير الكسور فى وضع خاطئ فتكون النتيجة إجراء عملية جراحية بعد مدة لكسر الالتحام الخاطئ وإعادة الوضع الطبيعى أو محاولة إعادة الوضع الطبيعى . . وفى كثير من الحالات تصبح عمليات الإصلاح نفسها مخاطرة غير مأمونة .

ولابد أن أعترف بأننى مدين للقراء الأعزاء بكثير من الفضل فى تشجيعهم على كتابة هذه المقالات ، وعلى سبيل المثال فحين مررت - منذ خمس سنوات - بظروف نفسية قاسية فى أعقاب وفاة والدى عليه رحمة الله ، وانقطعت لبعض الوقت عن نشر سلسلة مقالاتى التى كنت بدأتها حول التربية والتعليم ، فقد توالت علىّ فى تلك الفترة استفسارات ورسائل عديدة تحثنى على استئناف جهدى .

كذلك فإنى مدين لكثير من أساتذة كليات التربية بتشجيعهم الحقيقى على الاستمرار فى كتابة هذه الأفكار وتقديمها . ولست أذيع سرا أنه حين كان يطلب من بعض هؤلاء الرد على ما أكتب ، كانوا يعتذرون بكل ما يمكنهم .

وفى أحيان كثيرة كانت تصريحات أحد كبار المسئولين عن التعليم تتناول عن تباعد (وليس عن بعد) جوهر ماناديت به من تغيير أو تطوير أو تعديل أو عودة إلى الأصل . وكان النموذج البارز جدا فى هذا موقف هذا المسئول الكبير وموقف لجنة الخدمات فى مجلس الشورى فى مواجهة ما دعوت إليه

من التوسع فى نشر المدارس الفنية ذات السنوات الخمس .

وفى جميع الأحوال فإنى ـ بحمد الله ـ لا أتواضع إذا قلت إننى لا زلت طالبا ولا زلت تلميذا ، كما أنى ـ بحمد الله ـ لا أتباهى ولا أتكبر إذا قلت إننى قد أصيب الصواب بآرائى ، كما أنى أيضاً ـ بحمد الله ـ لا أتواضع إذا قلت إنى لم آت بجديد ، ولا أتباهى أو أتكبر إذا قلت إن الحلول التى أقدمها قد تكون هى المثلى .

ولست فى حل من أن أمضى فى هذه المزاوجات إلى النهاية ، إنما يكفينى أن أعترف بأن الله هدانى إلى هذا وما كنت لأهتدى لولا أنه شاء ، وأن أعترف أيضا بأنى أتمنى لقومى أن يأخذوا بهذه الأفكار التى يتضمنها هذا الكتاب قبل أن يبحثوا عن مثلها فلا يجدوها هكذا واضحة ساطعة بسيطة مبسطة .

□

وقد رتبت فصول هذا الكتاب فى تسعة أبواب :

الباب الأول : التعليم والتفكير

الباب الثانى : التعليم وعصر المعلومات

الباب الثالث : التعليم والهوية

الباب الرابع : المناهج التعليمية

الباب الخامس : أفكار من أجل تطوير التعليم

الباب السادس : المعلم

الباب السابع : الامتحانات والتقييم التربوى

الباب الثامن : المشكلات التعليمية المزمنة

الباب التاسع :آفاق جديدة فى التربية والتعليم

وفى **الباب الأول** تناولت عدة قضايا تتعلق بالارتباط بين التعليم والفكر والمنطق والتفكير، وقد آثرت أن أبدأ هذه الفصول بالفصل الأول الذى يتناول علاقة تعليم قواعد اللغة بحماية الفكر القومى، كما تناولت فى الفصل الثانى أثر الديانات السماوية فى اللغات الحية، وبصفة خاصة اللغتين العربية والإنجليزية. أما الفصل الثالث فقد جعلت عنوانه إلغاء الحفظ ليس تطويرا للتعليم، وقد كانت فكرتى فيه فى الأصل أن «الحفظ ليس خطيئة» على نحو ما يُصور - الآن - فى الخطاب التربوى الرسمى، ثم عالجت فى الفصل الرابع بعض الجوانب التى تؤكد الأهمية القصوى للتربية الرياضية وتطويرها.

أما فى **الباب الثانى** الذى خصصته للبحث فى قضايا تطوير التعليم بما يتواكب مع عصر المعلومات، فقد قدمت رؤى أعتقد أنها شديدة الأهمية والتفرد فيما يتعلق بتوظيف التليفزيون فى خدمة التربية والتعليم (الفصل الخامس)، وأجبت فى الفصل السادس عن السؤال القائل: هل يمكن حقا

تعليم الكمبيوتر فى مدارسنا، كما خصصت الفصل السابع لبحث مهم عن مستقبل الكتاب العربى بعد انتشار الكمبيوتر، وطرحت فى الفصل الثامن فكرتى القائلة بتخصيص كمبيوتر لكل طالب، وكيف يمكن لمثل هذه الفكرة أن تجد طريقها إلى التنفيذ بتخطيط وتمويل متوازيين.

أما فى **الباب الثالث** فقد ناقشت قضايا التعليم والهوية، وعرضت فى الفصلين التاسع والعاشر رؤيتى عن الوسائل الكفيلة بتنمية الإحساس بالوطن فى التعليم العام، وتناولت فى الفصل الحادى عشر قضية شغلت الرأى العام فترة طويلة، وهى الاحتفال بمرور مائتى عام على الحملة الفرنسية، وقد تساءلت فى مقالى: هل يمكن لنا بدلا من الجدل المستمر حول هذا الموضوع أن نفكر فى الاحتفال بمرور ٧٥٠ عاما على انتصارنا المذهل على الحملة الصليبية التى قادها ملك فرنسا بنفسه وأسر فيها على يد أبطالنا؟ كما تناولت فى الفصل الثانى عشر مفهومى للتوفيق بين الانتماء من ناحية، وقبول الآخر من ناحية أخرى، وكيف يمكن لنا أن نفيد من تجربة الأجيال السابقة فى هذا الصدد، وفى الفصل الثالث عشر عرضت تصورى لتطوير تعليم اللغات الأجنبية بما يضمن - بطريقة عملية - تطبيق آرائى حول تنمية الانتماء مع صياغة قبول الآخر فى صيغة مثلى.

أما **الباب الرابع** الذى خصصته لبعض الآراء فى المناهج التعليمية فيضم ستة فصول: فى الفصل الرابع عشر عرضت مفهومى لمعنى الجودة فى التربية والتعليم وكيف أن نظامنا التربوى قد نجح بالفعل فى تحقيق وسائل

كفيلة بالتأكد من الجودة وضبطها، وأن تفعيل النظم القائمة أفضل بكثير جدا من بدء سلسلة جديدة من العبث باسم هذا الهدف، وفى الفصل الخامس عشر عرضت لفكرتى القائلة بالأهمية القصوى للإجازات، وهو ما كاد نظامنا التربوى يغفل الانتباه إليه فى ظل تكديس المناهج وزيادة المتطلبات المفروضة على الطلاب فى مدارسهم، وقد تناولت هذه القضية مرة أخرى بمنظور أوسع حين طالبت فى الفصل السادس عشر بما هو أكثر صراحة، وهو ما يبلوره عنوان الفصل نفسه: تخفيف المناهج ضرورى، وقد ضربت فى الفصل التالى (وهو الفصل السابع عشر) مثلا بما اقترحه من تخفيف مناهج التعليم الأزهرى كسبيل وحيد وجوهرى من أجل تطوير التعليم الأزهرى، أما الفصل الثامن عشر فقد خصصته للحديث عن المناهج غير التقليدية، وكنت قد ألقيت محاضرة بهذا المعنى فى ندوة أقامتها جمعية رجال الأعمال، واستكملت أفكارى فى هذه المحاضرة بما ضمه الفصل التاسع عشر الذى نشر قبل هذا حول أهمية تدريس العلوم البينية والمثل المبسط الذى استقيته من تراثنا العربى الإسلامى لهذه العلوم.

□

أما **الباب الخامس** فقد خصصته لعرض بعض الأفكار الجوهرية لتطوير التعليم، وفى الفصل العشرين عرضت فكرتى من تطوير التعليم الفنى، وعناصر خطورة هذه القضية، وفى الفصلين الحادى والعشرين والثانى والعشرين عرضت أفكارى فيما يتعلق بتطوير التعليم التجارى والسبل

الكفيلة بتطوير هذا التعليم، كما ركزت فى الفصل الثالث والعشرين على عرض الوسائل الكفيلة بالارتقاء بمستوى خريجات التعليم التجارى، وخصصت الفصل الرابع والعشرين بعد هذا للحديث عن تطوير التعليم الزراعى باعتباره النموذج الأمثل للتنمية مع الحفاظ على البيئة.

وفى **الباب السادس** الذى خصصته لقضايا المعلم ركزت على أهمية المعلم، باعتباره - فى نظرى - الركن الأساسى فى إصلاح التعليم، وقد عرضت تصورا عاما لخطوط هذا الإصلاح فى الفصل الخامس والعشرين، أما فى الفصل السادس والعشرين فقد عرضت مقترحاتى الخاصة بضرورة إنقاذ الهياكل الوظيفية (الخاصة بالمهن التعليمية) من الوظائف التكرارية، وفى الفصل السابع والعشرين ركزت على البحث فى أهمية العناية بنظار المدارس ومستواهم ومشكلاتهم باعتبار هذه الوظيفة تمثل الوظيفة الحاكمة والمحورية فى الإدارة التعليمية، وفى الفصل الثامن والعشرين عرضت آرائى المفصلة فيما يتعلق بإنجاز كادر وظيفى خاص للمهن التعليمية، وقد عرضت ملامح هذا الهيكل بالتفصيل، مع مراعاة كل الجوانب الوظيفية والمادية والتمويلية لهذا الكادر ووظائفه المختلفة.

أما **الباب السابع** الذى يحمل عنوان «الامتحانات والتقييم التربوى» فيضم خمسة فصول، فى الفصل التاسع والعشرين عرضت الوسائل الكفيلة بالقضاء على الغش فى الامتحانات التربوية، وذلك تحت عنوان «نعم.. يمكن القضاء على الغش فى الامتحانات»، وفى الفصل الثلاثين تناولت

الإجابة على سؤال محدد : هل قضت الامتحانات على وظيفة المدرسة التربوية والتعليمية؟ وفى الفصل الحادى والثلاثين دعوت إلى إلغاء الامتحانات المفروضة الآن على الطلاب فى مرحلة الطفولة ، ثم أعقبت هذين الفصلين بثلاثة فصول كانت فى الأصل مناظرة بين الدكتور حامد عمار وبينى حول نظام التحسين فى الثانوية العامة ، وقد بدأت المناظرة بمقال له بعنوان : «القول المبين فى قضية التحسين» ، وكان مقالى الأول فى الرد بعنوان : «القول الأمين فى قضية التحسين» ، وهو الفصل الثانى والثلاثون من هذا الكتاب ، وقد رد عليه الدكتور عمار بمقاله : «تضييق الشرايين بإلغاء التحسين» ، فرددت عليه بمقالى : «تصلب الشرايين بأضرار التحسين» ، وهو الفصل الثالث والثلاثون من هذا الكتاب . ثم كتب سيادته مقاله الثالث : «الكلام الرصين فيما بعد التحسين» ، ورددت عليه بمقال لم ينشر : «المنطق الرزين فيما قبل التحسين» وهو الفصل الرابع والثلاثون . أما مقالات الدكتور حامد عمار الثلاثة فقد أوردتها بحذافيرها وعناوينها الجانبية كاملة فى ملحق الكتاب «التعقيبات» .

أما **الباب الثامن** الذى خصصته للحديث عن المشكلات التعليمية المزمنة ، فيضم خمسة فصول : وقد تناولت فيه أربع مشكلات اعتبرتها بمثابة أبرز المشكلات التعليمية المزمنة الآن ، وهى المبانى التعليمية ، والدروس الخصوصية ، والمصروفات ، ومركزية الوزارة .

فى الفصل الخامس والثلاثين عرضت خمسة حلول مترابطة من أجل حل

أزمة المبانى التعليمية التى أخذت فى التفاقم، وفى الفصل السادس والثلاثين عرضت بعض الوسائل الكفيلة بالقضاء على الدروس الخصوصية فى التعليم العام، وفى الفصل السابع والثلاثين ناقشت بتوسع الأسباب التى دعت إلى انتشار وباء الدروس الخصوصية على هذا النحو، وأرجعت السبب إلى نظامنا التربوى والقرارات الخاطئة التى تتخذ على مستويات مركزية، وطالبت فى هذين الفصلين بعودة أعمال السنة، وهو ما استجابت له الوزارة بالفعل .

أما الفصل الثامن والثلاثون فقد دعوت فيه إلى تفتيت السلطات التى تقبض عليها الوزارة الآن بحيث تبقى الوزارة مركزية فحسب، وتتولى أجهزة محلية قادرة المسئولية عن كثير من نواحى التربية والتعليم التى ينوء بها كاهل الوزارة.

وفى الفصل التاسع والثلاثين عرضت فكرتى فى ضرورة إلغاء المصروفات والرسوم المدرسية حتى لو كانت ـ الآن ـ تحصل بطريقة رمزية .

□

أما **الباب التاسع** فقد خصصته للحديث عن الآفاق الجديدة فى التربية والتعليم، وقد عرضت فى الفصل الأربعين بالتفصيل رؤيتى لأهمية وكيفية إدماج الأنشطة التربوية فى البرامج التعليمية .

أما الفصل الحادى والأربعون فقد قدمت فيه دراسة مهمة وموسعة عن

ضبط تأرجح «المجاميع» والخلاص من مبدأ لجان الرأفة، وفى الفصل الثانى والأربعين تحدثت عن آفاق جديدة لمدارس اللغات، أما فى الفصل الثالث والأربعين فقد تعرضت بإيجاز للأنماط الغائبة من المدارس الخاصّة.

أما **الباب العاشر** (الفصل الرابع والأربعون) فقد قدمت فيه دراسة مبكرة أجريتها عن «استمرار التفوق».

وفى نهاية الكتاب أوردت خمسة مقالات عارض بها كتابها بعض فصول هذا الكتاب، وقد رتبتها تاريخيا فبدأت بمقالين للأستاذين الدكتور نجيب الهلالى جوهر والدكتور أحمد حسين اللقانى، الأول رد به صاحبه على مقالى: «هل ندرس العلوم البينية فى التعليم العام: لماذا؟ وكيف؟»، وهو الفصل التاسع عشر من هذا الكتاب، والثانى رد به صاحبه على مقالى: «كيف ننمى الإحساس بالوطن فى مدارسنا؟» وهو الفصل التاسع من هذا الكتاب، ثم أوردت المقالات الثلاثة التى نشرها الدكتور حامد عمار وعارضتها بمقالات ثلاثة أخرى هى الفصول: ٣٢ و٣٣ و٣٤ من هذا الكتاب.

ومع هذا فقد أثبت هذه التعليقات التى نشرت متضمنة ردا صريحا على مقالاتى بأمانة تامة، ولم أتدخل فيها بأى حذف أو تعديل.

□

بقى سؤال مهم أحب أن أطرحه وأن أجيب عليه!

هل هان عليك التعليم حتى تتناوله على هذا النحو الذى تتناول به الموضوعات الأدبية؟ أين المصطلحات الأجنبية المتخصصة الصعبة؟ وأين النظرات العميقة التى توحى بأنها تؤصل المهارات، والاتجاهات، والمعارف، والميول ، والرغبات، والتعليم الذاتى ، والتوافق ، والذكاء ، والاكتساب ، والاختبارات، وعلم النفس ، والجشطلت ، والصحة النفسية ، وأصول التربية، والتربية المقارنة ، وعلم اجتماع التربية . . و . . إلخ .

هذا هو السؤال .

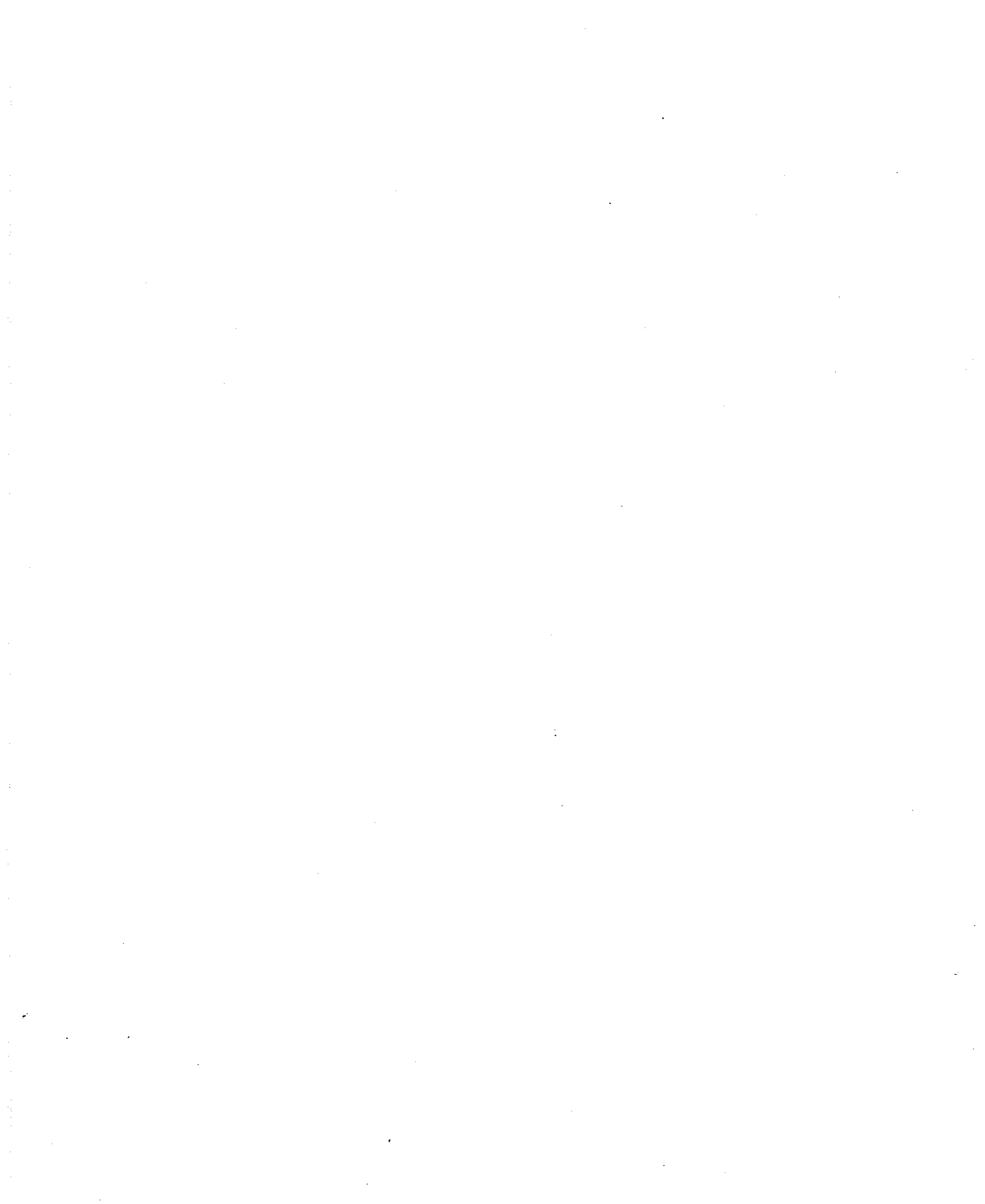
وجوابى أنى لا أعتقد أن القارئ سيكون سعيدا لو قلت له إنه لا جدوى من أن يفرض عليه الكاتب مقدمات مطولة من هذا كله ، ذلك أننا لسنا فى مقام استعراض الخبرات ولا القراءات والأيديولوجيات، ولست أيضا فى مجال إنكارها والانتصار للثقافة العامة والحدس ، إنما يعنينى فى كل ما أقدمه هنا شىء واحد هو الفكرة نفسها ، فبدون هذه الفكرة وأخواتها تصبح كل المعارف نفسها فى حاجة إلى معرفة ، وتصبح التربية فى حاجة إلى تربية ، وتصبح الأفكار فى حاجة إلى فكرة .

ولعل هذا هو جوهر هذه المقالات التى أصبحت كتابا ، ولعله أيضا جوهر هذا الكتاب حين عُرض على القراء فى هيئة مقالات .

بقى أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير للاستاذ الدكتور سمير سرحان على جهده الدائب فى خدمة الثقافة والفكر والتعليم والوطنية . فله ولأسرة الهيئة المصرية العامة للكتاب موفور الشكر والتقدير، ولايفوتنى أن أشكر الاستاذة نادية مصطفى التى أولت مخطوطة هذا الكتاب رعايتها الكريمة وعنايتها الذكية .

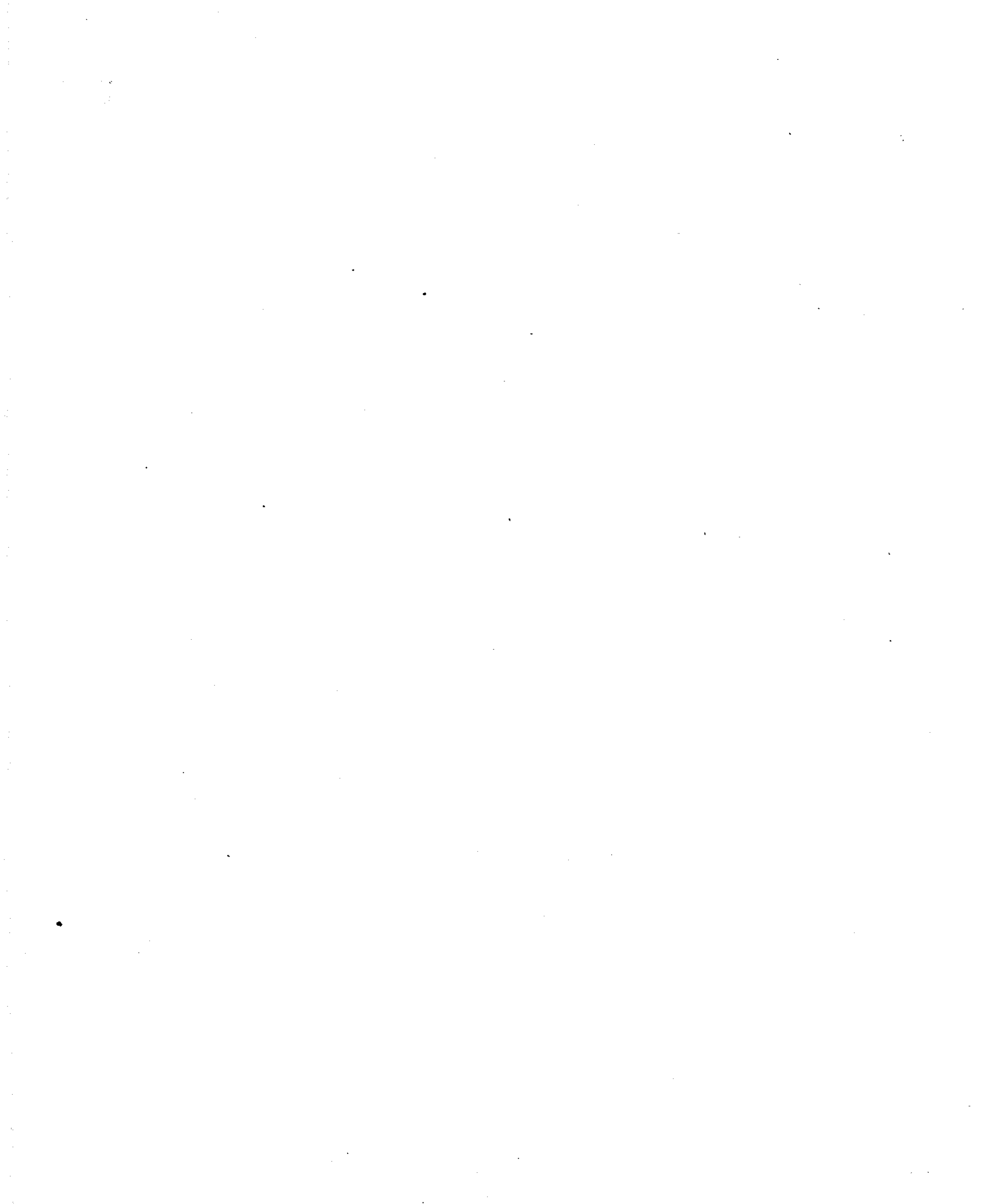
وبقى - كذلك - أن أسأل القراء أن يدعوا لى الله سبحانه وتعالى أن يرزقنى الهدى والتقى والعفاف والغنى ، وأن ينفعنى بما علمنى ، وأن ينفع بما علمته للقلائل من تلاميذى ، وأن يغفر لى ما وقعت فيه من خطأ أو خطل أو ضلال ، وأن يهدينى سواء السبيل ، وأن يتم نعمه علىّ ، وأن يوزعنى أن أشكرها ، وأن يجعلنى قادراً على الوفاء لوطنى ومواطنىّ بما لهم من حقوق كثيرة علىّ .

د . محمد الجوادى



الباب الأول

التعليم والتفكير



الفصل الأول
تعليم قواعد اللغة وحماية الفكر القومى

على مدى الشهرين الماضيين . . فتحت «الأهرام» صدرها لرؤية الدكتورين أحمد هيكل وأحمد درويش حول تعليم اللغة العربية وقواعدها، وقد أبلى كلاهما بلاء حسنا فى طرح كثير من المفاهيم الحيوية الكفيلة بتنمية وتطوير تعليم النحو العربى واللغة العربية، ولست بمستطيع أن أنكر مدى حيوية الآراء التى عرضها الأستاذان الكبيران، ولكننى مع هذا أحب أن أتناول الموضوع من زاوية أخرى يبدو أنها قد غابت نهائيا عن الفكر المصرى المعاصر.

وسأسارع إلى القول بأن تعليم قواعد اللغة يمثل صمام الأمان الأول للفكر بمعناه الواسع الذى يشمل الفكر الدينى والعلمى والعملى والاجتماعى والسياسى والاقتصادى والإدارى . . إلخ. وعندما يعانى الإنسان فى أية حضارة وأية لغة وأية دولة من العجز عن استيعاب وتطبيق الأجرومية الخاصة بلغته، فإنه بالتالى يصبح فى المحل الثانى من حيث قدرته على تفهم الأمور وحسمها.

وسأضرب الأمثال على هذا بعد قليل، بيد أن طبيعة الحياة تمكن الشعوب والجماعات من أن يقوم بعض أفرادها بما يعجز عنه الآخرون، فليس من المحتم أن يتولى كل البشر كل القضايا فى كل الأوقات، وينبئنا التاريخ أن مجريات الأمور تمضى على هذا النحو حتى يهمل كل الناس أمرا ما، أياً ما كان هذا

الأمر ، وعندئذ تعانى الجماعة كلها من الانـصراف الكلى عن العناية بأحد جوانب الحياة . .

وفى حالتنا مع أجروميتنا فإن الأمر لم يصل بعد إلى هذا الحد ، والحمد لله ، ولكن يبدو أننا نسارع الخطى إليه ، بل نسارع الخطى أيضا قدر ما نستطيع . .

ويغيب عن أذهاننا أن أول الحلول الأساسية لمقاومة الظواهر الاجتماعية الهدامة بما فيها الإرهاب والإدمان ، هو إعطاء النحو (الأجرومية) حقه فى التعليم بالإضافة إلى التربية الرياضية ، وبدون هاتين التربيتين اللغوية والرياضية لا يمكن أبدا أن يكون الجيل الجديد ـ فى أى مكان وأى زمان ـ محصنا تماماً ضد مشكلات اجتماعية كبرى كالإرهاب أو الإدمان .

وإذا كان الإنسان فى التعريفات المبسطة عقلاً وعضلات ، فإن هاتين التربيتين اللغوية والرياضية هما الكفيلتان بضبط بدايات النشاط البشرى لكى يتسق مع القيم العليا ، ولكى يكون منتجاً لشىء ذى قيمة ، أو ليكون مؤديا لنشاطه حسب الأصول لا حسب العشوائيات .

إن تعليم قواعد اللغة (أية لغة) ليس إلا الوسيلة الأولى والأساسية لصياغة الفكر البشرى ليكون قابلا للتواصل مع الآخرين ، وبقدر ما يتنامى هذا التعليم فى الوصول إلى درجات رفيعة من الإجادة بقدر ما يتحقق التواصل المجتمعى . . . تماما كما هى الحال فى كل أجهزة الحاسبات والاتصالات التى نستعملها اليوم .

ونحن – على سبيل المثال – نرى اليوم وزراء وعمداء ومسئولين كباراً فى

مواقع فكرية وقد اختلط عليهم الأمر فى الصواب، فإذا هم يحولون الأوراق لتبقى بالشهور فى أيدى المستشارين القانونيين، ولم يكن هذا ممكناً فى الجيل السابق مثلا، ولكن فى ظل انحطاط تعليم «القواعد»، نما الإحساس العام بتقبل تأجيل البت فى كثير من الأمور إلى حين الرجوع إلى «القاعدة» القانونية.

وغنى عن البيان أن هذا لا يحدث اليوم فى اليابان أو كوريا مثلا، كما أنه لم يكن يحدث بالأمس فى مصر..

ولكن الإحساس العام بانحطاط مستوى الإدراك النحوى، قاد تلقائيا إلى إحساس آخر بأن تكون القواعد القانونية البدهية والأساسية فى حاجة هى الأخرى إلى استذكار واستعادة من الكتب أو من أهل الذكر.. وهكذا أصيب سريان الحركة الإدارية واتخاذ القرار فى كثير من مؤسساتنا العامة بنوع جديد من أنواع الشلل.

على أن الأكثر خطورة من هذا «الشلل» الناشئ عن الجهل أو الخوف من اتخاذ القرار، نوع آخر من «الشلل» المتعمد الذى يلجأ إليه صاحب القرار من أجل التسويف وقتل الوقت، إذا كان فى قرارة نفسه حريصا على عدم تطبيق القاعدة، فإذا هو يجد سبيله إلى هذا باللجوء إلى تحويل المسألة برمتها إلى مستشار قانونى، وقد يكون هو نفسه أستاذ قانون مبرزا.

ربما يكون الوقت قد حان الآن لنضرب مثلا على طبيعة المشكلات المصطنعة فى فكرنا المعاصر والتى لم تنشأ إلا فى غياب الإحساس بالنحو العربى وفى غياب الإحساس بكل الأجروميات اللغوية.

نحن نعرف - على سبيل المثال - أن الممنوع من الصرف مثل (أحمد) يجر بالفتحة، وهذه قاعدة تدرس لجميع التلاميذ قبل نهاية مرحلة التعليم الأساسى . . ونعرف كذلك أن النعت يتبع المنعوت فى الإعراب ، والتذكير والتأنيث ، والتعريف والتنكير، والتثنية والجمع والإفراد . وهذه قاعدة تدرس أيضا فى أواسط التعليم الأساسى . . كما نعرف أيضاً أن المعطوف يتبع المعطوف عليه فى الإعراب حتى وإن لم يتبعه فى التذكير والتأنيث أو التعريف والتنكير والإفراد والتثنية والجمع . ولكننا فى ظل المناخ الذى نعيشه هذه الأيام نستطيع أن نخلق مشكلة عويصة تتنازع فيها أكثر من وجهة نظر، لا فى ظل عجزنا عن تطبيق القواعد البسيطة، وإنما فى ظل تعمدنا لإفساد القاعدة فى ظل مناخ يسمح بهذا بعدما استشرى فى الضمير العام أو الفعل العام أو العقل العام ، الجهل بالنحو والأجرومية!

ولنأخذ على سبيل المثال قولنا : سمعت هذا الخبر من أحمد ومحمد، من المفهوم طبقاً لقاعدة الممنوع من الصرف أن نهاية أحمد ستكون فتحة بدلا من الكسرة لأنه ممنوع من الصرف . . ومن المفهوم أن «محمد» سيكون مجرورا بالكسرة لأنه يتبع القاعدة الطبيعية لا الاستثناء . .

ولكن أصحاب الأغراض (أياً كانت) يستطيعون أن يتبجحوا ويجروا محمدا بالفتحة هو الآخر . . لماذا؟ يقولون لك فى منتهى البساطة لأنه معطوف على أحمد ولابد أن يتبع أحمدَ، وما دام على أحمد «فتحة» فلابد أن يكون على محمد هو الآخر «فتحة» . .

ووجه المغالطة مفهوم بالطبع ، فالتبعية تكون فى محل الإعراب نفسه وليس

فى علامة الإعراب، بدليل أن الجملة نفسها تتسع لمعطوفات أخرى تكون علامات الجر فيها علامات أخرى كالياء فى جمع المذكر السالم وفى المثنى وفى الأسماء الخمسة، حين تقول سمعت الأخبار من أحمد ومحمد والصحفيين والوالدين وأبى حنيفة . . وهكذا.

ولكن فى ظل مناخ الجهل السائد يصبح الأمر شبيها بقصة الفأر الذى كان يجرى حين سمع بأنهم يعدمون الجمال، فقيل له ولماذا يجرى وهو فأر وليس بجمل، فقال إنهم سيعدمونه قبل أن يثبت لهم أنه ليس بجمل.

وإذا تأملنا عددا من القضايا الاجتماعية المطروحة على الرأى العام فى بلادنا اليوم، والتى تنتظر حكم محكمة القضاء الإدارى، أو حكم المحكمة الدستورية العليا، فإننا سنجدها لا تختلف كثيرا عن هذا الخلط (المتعمد فى الغالب) بين محل الإعراب وعلامات الإعراب! وعلى الرغم من أن الحلال بيِّن، والحرام بيِّن وبينهما أمور متشابهات، فإننا فى ظل مناخ لا يكف عن التأفف من صعوبة تعلم الأجرومية قد حولنا كل أمورنا إلى متشابهات!!

وفى فلسفة التقدم والتنمية والبناء الاقتصادى لأى مجتمع فى هذا العالم فلابد من وضوح القواعد أمام الناس جميعا، بحيث يكون كل واحد منهم قادرا على تحديد موقفه وحسمه بدون هذه السلسلة الطويلة من التأويلات والإحالات التى نعانى منها اليوم!

وليس سراً أنه فى كل النشاطات الاقتصادية والاجتماعية يبقى لقواعد اللغة مكان الصدارة فى صياغة الفهم والتفاهم والتواصل بين المجموع البشرى.

ومن العجيب أننا جميعا ندرك أن الذين يجيدون قواعد اللغة الأجنبية يجيدون فى الوقت نفسه قواعد اللغة العربية ، وحين كنا طلابا كنا نلاحظ أن أساتذة اللغة الإنجليزية (أو الألمانية أو الفرنسية) المجيدين فى لغتهم ، يجيدون قواعد اللغة العربية بنفس القدر الذى كنا نجده عند أساتذة اللغة العربية المجيدين . وكان الناس جميعا فى بلدان مختلفة يلاحظون هذا إلى أن جاء عالم اللغة الكبير ناعوم تشومسكى (الذى زارنا منذ عامين) وأصل هذا الفهم بدراساته الرائعة عن الأجرومية الخلاقة " Generative Grammer" وتشابه الأجروميات .

وخلاصة القول هى أن تعليم النحو العربى على نحو جيد ينبغى أن يكون الهدف الأول لأى تعليم فى مصر ، سواء كان هذا التعليم أساسيا أم ثانويا ، وبدون هذا التعليم الجيد للأجرومية فعلى الدولة ألا تعجب حين تجابه كثيرا من الأمراض الاجتماعية المدمرة كالإرهاب ، وكثيرا من الفشل الاقتصادى والتنموى المحقق على مستوى الموظفين العموميين ، وكثيرا من بطء الأداء وقصوره ونزوعه إلى الخطأ الظاهر على مستوى المديرين التنفيذيين والقيادات البيروقراطية العليا . . بيد أن الجانب الخطر فى هذا المرض هو أن فترة الحضانة الخاصة به (بلغة الطب) تطول إلى حوالى ثلاثين عاما (هى عمر الجيل الكامل من البشر) ، وهكذا فإننا حين نهمل القواعد اليوم سنؤذى الأجيال اللاحقة بأكثر مما نؤذى أجيال اليوم . . ومن حسن الحظ أن جوهر سياستنا الحالية هو ألا نرحل المشكلات لنؤذى بها الأجيال القادمة!

الفصل الثانى
أثر الديانات السماوية فى اللغات الحية

أرجو أن يسمح لى المختلفون حول الإبداع وحريته أن أنبه إلى شىء مهم فاتنا جميعا ، فلعل من أهم دروس التاريخ العقلى والفكرى للإنسانية أن الدين كان بمثابة العامل الأول والأخير فى نهضة اللغات ، ويتضح هذا بصفة خاصة فى اللغتين العربية والإنجليزية اللتين هما أقرب اللغات إلى استعمال المثقفين فى بلادنا ، وإن كانت الظروف التى تحققت بها هذه النهضة قد اختلفت فى الحالين .

فأما اللغة العربية فقد أفادت أقصى إفادة ممكنة للغة ما من دينٍ ما ، وذلك أن القرآن الكريم حفظ لهذه اللغة مكانتها وارتقى بها فى جميع الميادين ، بل تطور باللغة نفسها تطوراً لم يكن ممكنا بدونه . . ويمكن لنا على سبيل الإجمال أن نلاحظ :

١ ـ أن القرآن قد قوى سلطان اللغة القرشية ، وقد جاء الحديث النبوى أيضاً بهذه اللغة ، وهكذا تم اختيار اللغة القرشية ليتوحد العرب حولها ، وأصبحت الألسنة العربية جميعا تنطق هذه اللغة على نحو ما ينطقها القرشيون ، وهكذا

تحقق مبكرا مبدأ توحيد لغوى كان من العسير أن يتحقق بدون انتشار الدين الإسلامى.

٢ ـ تهذيب اللغة العربية وتحولها إلى لغة أدب رفيعة، وقد تحقق هذا كنتيجة طبيعية لوجود نص أعظم كالقرآن الكريم فى أدبيات هذه اللغة، ونحن الآن فى القرن الحادى والعشرين نستطيع أن نفهم الجدوى الهائلة لوجود نص ما فى لغة ما عن موضوع ما، فما بالنا بوجود نص معجز يتناول الحياة الدنيا وما وراءها بكثير من التفصيل على نحو ما فعل القرآن الكريم؟!

٣ ـ وقد أدى هذا بالطبع إلى إعطاء اللغة العربية قدرة على الاتساع للحديث عن الأغراض المختلفة (من فنون القول) والمعانى المختلفة المتقاربة والمتباينة وكذلك الأخيلة الثرية بكل ما فيها من تشبيه ومجاز، والأساليب المتعددة التى أحصى علماء اللغة والبلاغة منها أعداداً متعددة، ثم الألفاظ نفسها التى أعطى القرآن المثل الأعلى فى إمكانية تقبلها حتى لو كانت من لغات أخرى.

٤ ـ ولأن الإسلام حضارة، فقد عولجت باللغة العربية قضايا لم تكن قد عولجت بها من قبل كمسائل القوانين والتشريع والقصص والتاريخ والعقائد الدينية والجدل والميتافيزيقيات والإصلاح الاجتماعى والنظم السياسية وشئون الأسرة وأصول القضاء والمعاملات، هذا كله فضلاً عن كثير من العموميات فى مجالات العلوم الطبيعية من فلك وطبيعة وحيوان وطب.. إلخ.

٥ ـ كذلك فإن المجتمعات الإسلامية المتقدمة فيما بعد ذلك قد استخدمت هذه اللغة كأداة للتأليف والتفكير والتعقيب فى شتى جوانب المعرفة الإنسانية كما هو

معروف لنا جميعا، وكما صارت إليه لغتنا الآن التى لا تعجز عن أن تتناول أى موضوع من موضوعات الحياة العامة حتى لو اضطرت إلى أن تضمن نصوصها وقاموسها بعض الألفاظ الأجنبية أو الاصطلاحية.

وقد أفاض الدكتور على عبد الواحد وافى فى كتابه «فقه اللغة» فى بيان أثر القرآن والحديث والإسلام فى اللغة العربية فى الفصل الأول من الباب السادس، كذلك كتب الأستاذ الشيخ أحمد حسن الباقورى رسالة قيمة حول هذا الموضوع.

أما الدكتور إبراهيم أنيس فقدم لنا كذلك فى كتابه العظيم « اللغة بين القومية والعالمية» تاريخ تطور اللغة الإنجليزية حتى صارت إلى مكانتها التى وصلت إليها الآن ، ويهمنا من هذا التاريخ الطويل للصراع اللغوى فى الجزر البريطانية أن نذكر الجانب المتعلق بأثر الدين فى النهضة الحاضرة للغة الإنجليزية.

ويمكن القول إن المصلح الدينى «وكليف» كان صاحب الفضل الأوفى فى هذا المجال، فقد كتب باللغة الإنجليزية آثاره الدينية الروحية التى مهدت للنهضة الدينية فى عهد الإصلاح بإنجلترا، وقد مهد «وكليف» لحركة الإصلاح الدينى التى سادت إنجلترا فى أواخر القرن الخامس عشر وأوائل القرن السادس عشر الميلاديين، ولم تكن حركة الإصلاح هذه فى حقيقة أمرها إلا حركة لغوية تدعو إلى أن يتعبد الناس بلغتهم المحلية (أى الإنجليزية) وأن يعظهم القسس والرهبان فى الكنائس والمعابد بهذه اللغة التى يفهمها الجميع ويعتزون بها. .

أى أن حركة الإصلاح لم تكن إلا صراعًا بين لغة الكنيسة (اللاتينية) وبين لغة

الشعب (الإنجليزية)، فكلما حاول بعض المصلحين ترجمة الإنجيل إلى الإنجليزية صودرت الترجمة، فزاد الناس تعلقا بها وإقبالا عليها، فقد أحس أفراد الطبقة الوسطى والطبقة الدنيا كذلك بكيانهم اللغوى واستمسكوا بلغتهم الإنجليزية التى عبرت فى صدق وأمانة عن أحاسيسهم وعواطفهم وآمالهم التى اصطنعوها فى الحياة والتعامل فأصبحت الصورة الحقيقية لعقولهم وتفكيرهم.

ويذكر الدكتور إبراهيم أنيس أن «العهد القديم» ترجم عدة ترجمات فى النصف الأول من القرن السادس عشر، ثم عقد مؤتمر «هامتون كورت» وانتهى هذا المؤتمر بوضع تلك النسخة المحققة المعتمدة من الإنجيل سنة ١٦١١م، وهى النسخة التى لا تزال تقرأ ويتعبد بألفاظها حتى الآن، ومن حسن الحظ أن هذه النسخة المعتمدة وضعت فى وقت كانت اللغة الإنجليزية فيه قد بلغت ذروة مجدها البيانى بعدما ألف شكسبير آثاره الخالدة.

ويقول الدكتور أنيس: «ومنذ ذلك الحين أصبح الإنجيل فى لغته الجديدة، يقرأه الغنى والفقير صباحًا ومساء، فى القصور والمنازل والأكواخ، فى السهول وفى الجبال، وفى السفن وفوق متن البحار، وفى أمكنة العبادة على اختلاف أنواعها. وشرع الدارسون فى تفهم كل سطر من سطوره، وكل كلمة من كلماته يتناولونها بالتفسير والشرح.. كان الإنجيل بالنسبة للناس بمثابة مدرسة يستمدون منها معرفتهم ويشع نورها على عقولهم، فلم ينل منه مر الأيام والعصور، ولم يتطرق إلى أساليبه إهمال أو نسيان، بل ظلت كلماته على كل لسان، وقد نقشت فى الصدور والأذهان». وأصبح الإنجيل بمثابة الكتاب الذى صان الإنجليزية (على حد تعبير الدكتور إبراهيم أنيس) على مر الأجيال، ليس فيه كلمة لا يعرف

معناها الإنجليزى المثقف سوى بضع كلمات من أصل عبرى ، وكل أساليبه تعد فى الذروة من البيان الإنجليزى، وهو النموذج الأدبى الذى يتطلع إليه المتكلمون باللغة الإنجليزية وسيظل الناس فى إنجلترا وأمريكا واستراليا وكندا يصطنعون لغة واحدة ماداموا مثابرين على قراءته والاستماع لنصوصه، وفى مثل هذا ضمان لاستمرار الوحدة اللغوية بين هذه الشعوب .

وهكذا نرى أن نصوص النسخة المعتمدة من الإنجيل قد ارتبطت ارتباطا وثيقًا بعقيدة الإنجليز فأصبحوا ينظرون إليها كأنما هى من الوحى الإلهى، وأصبحوا فى هذا قريبين مع الفارق من موقف العرب من القرآن الكريم الذى وحدهم ووحد لغتهم قبل قرون ، ولم يأت القرن الثامن عشر إلا وكانت أوروبا قد بدأت تحس بالأدب الإنجليزى. . ثم كان ما نعرفه جميعا من تقدمها إلى المكانة الأولى بين اللغات الأوروبية واحتلالها موقع اللغة العالمية الأولى .

وقد أردت بالاستفاضة فى ذكر هذين النموذجين للغتين الأوليين فى حياتنا أن أنبه إلى القيمة العظمى التى يمكن للغة أن تؤثر بها فى التفكير القومى ، وهو موضوع بات محل مؤامرة يعرفها الجميع ، ويستنكرونها ، فلا يزداد المتآمر إلا علوا فى الأرض وفساداً وصلفاً ، نسأل الله سبحانه وتعالى أن يكفينا شره ، وأن يأخذه أخذ عزيز مقتدر .

الفصل الثالث
إلغاء الحفظ ليس تطويراً للتعليم
[هل الحفظ خطيئة ؟]

فى أوقات كثيرة ترتفع صيحات براقة ، ويساعدها البريق نفسه على أن تنتشر وتنتشر فى لمح البرق كما يقولون ، ولكنها تبقى شأنها شأن البرق محدودة القدرة على صياغة ضوء مستمر أو دائم ، مكتفية كما يكتفى البرق بإبداع اللحظة الخاطفة وجاذبيتها ، ومع هذا فإن البرق نفسه كثيرا ما يتسبب فى خسائر كثيرة إذا لم يكن المجتمع قد احتاط له بمانعات الصواعق .

وإذا كان لنا أن نبحث فى الأجواء التربوية لتعليمنا القومى فى الفترة الماضية عن ذلك الحدث الذى كان شبيها بالبرق المؤذى ، فسوف نكتشف بعد جهد ضئيل أن صيحة التخلى عن الحفظ كانت بمثابة «البارقة» التى لم يسلم تعليمنا من آثارها المدمرة !

وقد أصبحت كل صيحة تربوية بعدم الاعتماد على الحفظ وبإراحة الطلاب من مشقته ، تلقى كثيرا من التصفيق من جانب الطلاب أنفسهم ، وربما من جانب الصحافة ، وربما يستثمر البعض هذا الاتجاه ليؤكد أن إلغاء الحفظ والهجوم عليه هما بعض وسائل تطوير التعليم . .

ووصل الأمر فى بعض الأحوال إلى وضع الحفظ فى كفة والفهم فى كفة أخرى ، والإيحاء بأن التخلى عن الحفظ كفيل فى حد ذاته بتنمية قدرات الفهم . . مع ما فى هذا القول من مغالطة واضحة جدا لا يصعب إدراكها على متوسطى الذكاء .

غير أن الطامة الكبرى فى هذا الموقف الديماجوجى كانت فى الإيحاء أخيرا بأنه من أجل تحقيق الفهم فلابد من إلغاء الحفظ ! ! وهكذا تطور الهزل إلى ما لا تحمد عقباه .

ولكن هل يعتمد تعليمنا العام على الحفظ إلى هذه الدرجة التى تتنامى معها مثل هذه الصيحات ؟

هل حقا يعتمد النجاح فى تعليمنا على تحقيق قدر معين من الحفظ ؟

هل يتحقق التفوق فى امتحاناتنا بالموازاة للحفظ ؟

سوف يدهش القارئ حين يعلم أنه لو تفحص المناهج المقررة فسوف يجد الإجابة عن هذه الأسئلة الثلاثة بالنفى ! ! رغم كل الصيحات التى تحارب شيئاً لا وجود له شأن صيحات دون كيشوت .

أكثر من هذا فإنى أخاف الآن أن أصدم القارئ إذا ذكرت له أن تعليمنا يهمل الحفظ تماماً ، بل يحوله إلى شىء صورى لا قيمة له .

وفى واقع الأمر فإننى لا أتكلم عن حوادث تقع فى كوكب آخر ، وإنما مررنا بها جميعا فى التعليم المصرى . .

وسوف أذكر القارئ بها أو ببعضها فى عجالة :

١ ـ نذكر جميعا أن مناهج «النصوص الأدبية» تتضمن حفظ بعض النصوص فى كل سنوات الدراسة ، وتتمادى المناهج فتحدد أن هذا النص للدراسة والحفظ ، وأن هذا النص للدراسة فقط وبدون حفظ . .

ولكن التعليمات الواضحة والتقاليد الراسخة المتبعة أمام الطلاب وواضعى الامتحانات أنه لن يتم توجيه أسئلة تكشف عن حفظ أو عدم حفظ النصوص ولو من قبيل أكمل الأبيات التالية .

إذن . . فأين الحفظ؟ وما هى الدرجات الذى سيفقدها من لم يحفظ إذا كان الأمر مجرد نصوص ورقية لا تؤثر فى نجاح أو رسوب أو تفوق أو تأخر؟

وهذه التعليمات القاضية بعدم توجيه أسئلة تختبر الحفظ ليست علنية وليست سرية كذلك ، ولكن كل الطلاب يعرفونها ويعرفون أنهم لن يكافأوا على هذا الحفظ ولن يعاقبوا على تركه .

ومع هذا فإن حلاوة النص نفسه تدفع كثيرا من الطلاب إلى حفظه والتمثل به ، شأن كل البشر الذين يطربون للأغنية فيحفظونها ليزدادوا استمتاعا بها حين يرددونها ، ويستوى فى هذا الإقبال على الحفظ فى حالة النصوص الجيدة والموحية المتفوقون والمتوسطون!

٢ ـ نذكر جميعا أن مادة التربية الدينية تنقسم (بحكم مناهجنا التربوية)

إلى ثلاثة فروع : القرآن، الحديث، والموضوعات الأخرى التى تشمل العبادات وغيرها . ونذكر أن هناك نصوصا قرآنية يشار إليها أيضا فى المنهج على أنها للحفظ، وكذلك بعض الأحاديث النبوية . .

ولكن هذه النصوص القرآنية وكذلك الأحاديث تعامل نفس معاملة النصوص الأدبية التى أشرنا إليها من قبل .

ومن العجيب أن هذا يحدث فى بلد ذى حضارة ممتدة كانت حتى عهد قريب جدا لا تعرف إلا نظاما واحدا للتعليم، وكان هذا النظام مرتبطا بالأزهر الشريف، وكانت أولى أوليات هذا النظام التعليمى هى حفظ القرآن الكريم، سواء كله أو نصفه أو ثلثه أو ربعه . .

وللأسف الشديد فإنه قبل أن يدور الزمان دورتين وقبل أن يمر عليه جيلان، ينقلب الوضع إلى النقيض تماما، فيصبح أفراد الأمة المتعلمون بعيدين تماما عن منبع عظيم للفكر والأدب واللغة كهذا المنبع الذى لا وجود له فى أية حضارة أخرى وهو القرآن الكريم الذى هو نعمة من الله سبحانه وتعالى لهذه الأمة ! !

٣ ـ نذكر جميعا أننا ندرس فى العلوم والرياضيات كثيرا من القوانين التى تعتمد على الثوابت، كثابت بلانك وكالنسبة التقريبية (ط) التى تساوى ٣٫١٤ والتى لابد من اللجوء إلى استخدام قيمتها فى حسابات محيط الدوائر . . إلخ .

ومن المؤسف أن جميع امتحاناتنا تصمم بطريقة روتينية على أن تنص إلى جوار السؤال أو المسألة الرياضية على أن (ط = ١٤ , ٣) . . كأنما الاعتماد على ذاكرة الطلاب فى هذه الجزئيات يعد تحميلا لهم بما لا يطيقون .

٤ ـ ندرك جميعا أنه يستحيل فهم الجغرافيا بدون قدر معقول من الحفظ ، سواء للمواقع على خطوط الطول والعرض أو للعواصم أو لعدد السكان أو المساحة بصفة تقريبية . . وهكذا .

ومع هذا فإن امتحاناتنا من زمن طويل تحرص بكل طريقة على أن تتجنب هذا النوع من الأسئلة المباشرة ، وأصبح المتعارف عليه أن هذه الأسئلة لا توجه ضمن مقرر الجغرافيا ، وإنما توجه ضمن بند المعلومات العامة فى برامج المنوعات الإذاعية أو الترفيهية كبرنامج «الغلط فين» .

وإذا تذكرنا أن بعض هذه البرامج تقدم فى كليات الآداب نفسها فسوف نعجب لطالب قسم الجغرافيا الذى يتنازل طواعية عن الإجابة عن سؤال هو فى صميم الجغرافيا لأن هذا السؤال يتبع المعلومات العامة . .

وبلغت المأساة ذروتها فى أن الطلاب لا يعرفون أسماء عواصم محافظات وطنهم ، ولا دول وطنهم العربى الكبير .

هذه أربعة أمثلة سريعة جدا تدلنا على أننا أهملنا الحفظ منذ زمان طويل ، وأننا لا نلجأ إليه ولا نعتد به لا فى التعليم ولا فى الامتحانات!

ولهذا فإذا كان إلغاء الحفظ خطوة تقدمية فإننى أنبه الداعين إليها إلى أننا حققناها بالفعل منذ زمن بعيد . . وخسرنا بسببها كثيرا جدا وهذه بعض أمثلة :

☐ لست فى حاجة إلى أن أذكر أن «الذاكرة نفسها» هى واحدة من أعظم نعم الله على الإنسان ، فضلا عن أنها فى العقل البشرى تمثل أعظم صور الإعجاز الإلهى فى خلق الإنسان .

☐ لست فى حاجة إلى أن أؤكد أهمية الحفظ وفائدته . . ذلك أن البدهيات تبقى دائما أقوى من أن تحتاج إلى تدليل على أهميتها .

☐ لست فى حاجة أيضا إلى أن أؤكد أن الحفظ وسيلة فعالة لمعاونة النشاط البشرى على إتمام كثير من العمليات الذهنية والمنطقية والفكرية فى سرعة تضيف إلى إنجاز المرء الفكرى والعملى ولا تطرح منه .

☐ لست فى حاجة - رابعاً - إلى أن أقرر أن النصوص الفكرية (سواء كانت أدبية أم علمية) لا يمكن لها أن تتحد بالتفكير البشرى ، وتتوحد معه ، وتكتسب القدرة على التفاعل معه بدون إتمام عملية الحفظ بأية صورة من الصور التى يمكن تحقيق الحفظ بها ، وهذا من البدهيات .

☐ لست فى حاجة أخيرا إلى أن أقول إن الدارس لأى نص لا يكتسب حميميته مع النص بدون حفظ . . حتى لو كان هذا النص مما لا يستحق الحفظ .

ومع هذا كله فسوف نعاود سماع الأسطوانات السياسية التى تزعم أن هذا الوزير أو ذلك قد أتم النجاح فى القضاء على الحفظ، مع أننا قضينا على هذا «المتهم المجرم» من زمان طويل . . ومع أنه لم يكن متهماً ولا مجرماً وإنما كان صاحب فضل علينا وعلى البقية الباقية من حضارتنا!

الفصل الرابع
الأهمية القصوى للتربية الرياضية وكيف يمكن تطويرها

يمكن لنا إرجاع كثير من السمات الطارئة على الشخصية المصرية إلى غياب التربية الرياضية فى مدارسنا وفى المجتمعات الموازية للمدرسة. وعلى سبيل القطع فإن الغياب المؤسف للروح الرياضية فى حياتنا هو إحدى هذه السمات التى تتضمن أيضا العجز عن العمل بروح الفريق، والعجز عن تقبل النظام والمشاركة فيه، والرغبة الجامحة فى الحصول على أوضاع خاصة بعيدة عن المنطق، والرغبة المتنامية فى تدمير روح الجماعة من أجل تحقيق إنجازات مظهرية ووقتية..

وللأسف الشديد فإن هذه السمات المرضية أصبحت تنتشر على مستويات متعددة فى مجتمعنا المعاصر، بل إن الأخطر من هذا أن هذه القيم المرضية أصبحت فى اجتياحها للمجتمع تقتحم نوادينا الرياضية نفسها لتنقل إليها صورة مما يجرى فى المجتمع ولتكرس وجودها حتى فى داخل معاقل الرياضة التى فضلت لأسباب طبقية مفتقدة للذكاء أن ترفع على نفسها لافتة أنها نواد اجتماعية لا رياضية فحسب، وكأنها تلتمس لنفسها العذر فى البعد عن الروح الرياضية باللجوء إلى الروح الاجتماعية!!

وحين يتأمل الإنسان دور التربية الرياضية فى بناء المجتمع وتنميته، ينتابه العجب من أننا نفرط طواعية فى الإفادة من أنجح الوسائل نحو تنمية مجتمع جديد قائم على أساليب ناجحة من توفير وتوقير العقد الاجتماعى بين أفراده .

وإذا قُدر لى أن أسأل عن الوظيفة الوحيدة التى أفضل للمدرسة أن تقتصر عليها لو افترضنا جدلا ألا تقوم المدرسة الثانوية إلا بوظيفة واحدة، فسوف أختار وظيفة التربية الرياضية، لأنها هى أهم الوظائف التى ينبغى التركيز عليها والالتفات لها فى هذه المرحلة العمرية . .

ولست فى حاجة إلى أن أذكر كل الأسباب التى تدعونى إلى هذا القرار، ولكنى مع هذا أستطيع أن أذكر على عجل بعضها :

□ فهناك الضرورة القصوى لتفريغ طاقات الشباب فى جهد بناء، وإلا فإنهم سوف ينصرفون إلى تدمير أنفسهم بأيديهم وطاقاتهم ذاتها .

□ وهناك الأمل الكبير فى تربية روح الفريق، والجماعة، وأخلاق الإيثار والتعاون، والتنظيم، والتخطيط ، والترتيب، وهو ما تستطيعه اللعبات المختلفة .

□ وهناك تعويد الشباب على اتباع القواعد واحترامها ، وفهم الحدود الفاصلة بين الجائز وغير الجائز، وبين ما يعاقب عليه وما يسكت عنه ويتسامح فيه . . إلخ .

ثم هناك التأكيد على أن بعض الأخطاء تغتفر مرة واثنتين ولكنها فى المرة الثالثة تتحول إلى شيء آخر يستحق العقاب .

وهنا يفهم ممارسو الرياضة ما يحب كثيرون من المهملين أن يغض المجتمع النظر عنه بحيث تزدهر الحالة التى أصبحنا فيها حيث لا يؤثم التعود والتكرار مع الاكتفاء بالإشارة إلى ضآلة الخطأ !

☐ وهناك أيضا الثقة بالنفس ، وإظهار القيم الإيجابية للتدريب المستمر ، والإحساس بمعنى تنمية المهارة والقدرة .

☐ وهناك أيضا توليد الإحساس بالكرامة وبالشرف وبالتفوق وبالنجاح وبالفوز .

وفى الوقت ذاته تنمية الإحساس بالتغلب على الإحباط وعلى الفشل وعلى الإحساس المدمر للذات حين لا تحصل مباشرة على الأمل المرجو فى المدى القصير .

☐ وهناك أيضا فهم معنى القدرة والتقدير ، والربط بينهما على المدى الطويل ، وكيف يمكن أن يفترقا لبعض الوقت دون أن يكون هناك سبب منطقى لهذا الافتراق .

☐

على هذا النحو يمكن لنا أن نتصور الجهة الأخرى من شاطئ النهر :

فحين يفتقد الشاب مثل هذه التربية الرياضية الحقة، فإنه يفتقد كثيرا من مقومات الشخصية **الصالحة**، وكثيرا جدا من مقومات الشخصية **الناجحة** أيضا.

وليس سرا أن هذا هو ما نعانيه اليوم بل نفتقده فى الملايين من أبناء شعبنا الطيب المتحضر منذ قديم الزمان.

وليس سرا أننا لم ننتبه بعد إلى الطريق الكفيل بالتغلب على هذه الأزمة التى تحيط وتحدق بنا.

□

ومع هذا فإننا لا نزال نملك إيجابيات وطاقات كامنة كثيرة كفيلة بأن تتمكن من تطوير تعليم التربية الرياضية فى مدارسنا وفى مجتمعنا كله بالتالى.

وفى هذا الصدد فإنى أعتقد فى ضرورة اللجوء إلى عدد من الخطوات المحددة التى ينبغى لنا أن ننتبه إليها فى مرحلة مبكرة:

□ فعلى سبيل القطع لابد من أن تدخل التربية الرياضية ضمن مقررات الامتحانات، وضمن مجموع درجات الطلاب فى المدارس جميعا، وفى امتحانات النقل وامتحانات الشهادات.

ولا مانع ولا مفر أيضا من أن يترك هذا فى أيدى المدرسين دون مزايدة عليهم ولا تشكيك فيهم، وقد بينت فى حديثى عن الدروس الخصوصية

الجوانب المختلفة لنظام أعمال السنة والضوابط الكفيلة بالاطمئنان إلى تحقيق العدالة والأمانة والضبط والربط .

☐ وعلى سبيل التأكيد فلابد من إعادة النظر فى تدريس التربية الرياضية ، ولابد من أن يكون هناك (خلافا لكل المواد الدراسية الأخرى) مدرسان على الأقل لكل فصل فى الحصة الدراسية الواحدة حتى يمكن لكل منهما تأدية واجباته التربوية مع العدد المناسب من الطلاب ، لا أن تتحول حصة التربية الرياضية إلى حصة إطلاق سراح للطلاب (أو التلاميذ) فى فناء المدرسة دون أى مقرر مطلوب أو أية مسئولية محددة .

☐ وعلى سبيل التأكيد أيضا فلابد أن ترتبط الممارسة الرياضية بالأهداف الأخلاقية السامية التى تحققها .

وفى هذا الصدد لابد من تنقية الجو نهائياً وبحزم من ممارسات الاستعراض التى قد تكون فى بعض الأحيان السمة الغالبة المطلوبة من مدرس التربية الرياضية من قبل بعض مديرى ونظار المدارس وموجهيها .

☐ ولابد من ربط الطلاب بالمدرسة التى يتلقون فيها تعليمهم ، بحيث تقسم عليهم - على سبيل المثال - أيام الإجازات جميعا ليفيدوا من ملاعب المدرسة فى تلقى تدريبات رياضية وممارسة أنشطة رياضية .

وإنى أتصور المدرسة فى يوم الجمعة - على سبيل المثال - وقد استقبلت كل طلابها ، كل فصل أو كل أسرة تأتى فى ساعة زمن من ساعات النهار

الثمانية أو العشرة لتمارس التدريبات أو المباريات وفق جدول محدد سلفا وبإشراف كل أساتذة المدرسة وناظرها وليس أستاذ التربية الرياضية فحسب .

☐ وعلى نفس النمط يمكن لنا أن نتخيل الإجازة الصيفية وقد أصبحت بمثابة فرصة نموذجية لكل الطلاب في مدارسهم ، بل وإني أتصور الناجحين في الشهادة الإعدادية مثلا وقد تعودوا على مدرستهم الثانوية الجديدة من خلال ممارستهم الرياضة في ملاعبها بمجرد قبولهم فيها وقبل أن يتلقوا التعليم في فصولها .

وأتصور مدى العلاقة الحميمة بين المدرسة وبين الطلاب إذا ما ابتدأت على هذا النحو .

☐ وحين نصيب قدرا من الاتزان المؤسسي على مستوى الدولة ، فسوف يعود المجلس الأعلى للشباب والرياضة ليكون ضمن المؤسسات التابعة لوزارة التربية والتعليم .

وعندئذ سوف يمكن استغلال مراكز الشباب والساحات الشعبية لتضيف إلى المساحة الضيقة والمتآكلة المخصصة للملاعب في مدارسنا التي تعجز لأسباب بيروقراطية بالطبع عن استغلال إمكانات مراكز الشباب ، وقد تكون مجاورة لها ، ولكنها تتبع وزارة أخرى للأسف الشديد ! ! !

☐ وحين نبلغ نوعا متميزا من النضج الفكري فسوف نكون قادرين على

التوسع فى المدارس الثانوية الرياضية بحيث تغطى على الأقل كل المدن الجديدة وكل عواصم المحافظات بلا استثناء .

□ وحين ننتبه إلى حقائق الحياة فى المجتمعات المتقدمة فسوف نكتشف أن التربية الرياضية للبنات لا تقل أهمية عنها بالنسبة للبنين .

وسوف نكتشف مدى الاستثمارات الفكرية والعائلية والتربوية الكبيرة التى تتحقق بالنجاح فى التربية الرياضية للبنات .

ولنتذكر – إذا لم نكن نذكر - مدى النجاح الساحق الذى لم يسلط عليه الضوء المناسب لافتتاح دورة الألعاب الأفريقية فى القاهرة والذى قامت به طالبات كلية تربية رياضية إقليمية بفضل الحزم والعزم اللذين تميزت بهما عميدة هذه الكلية .

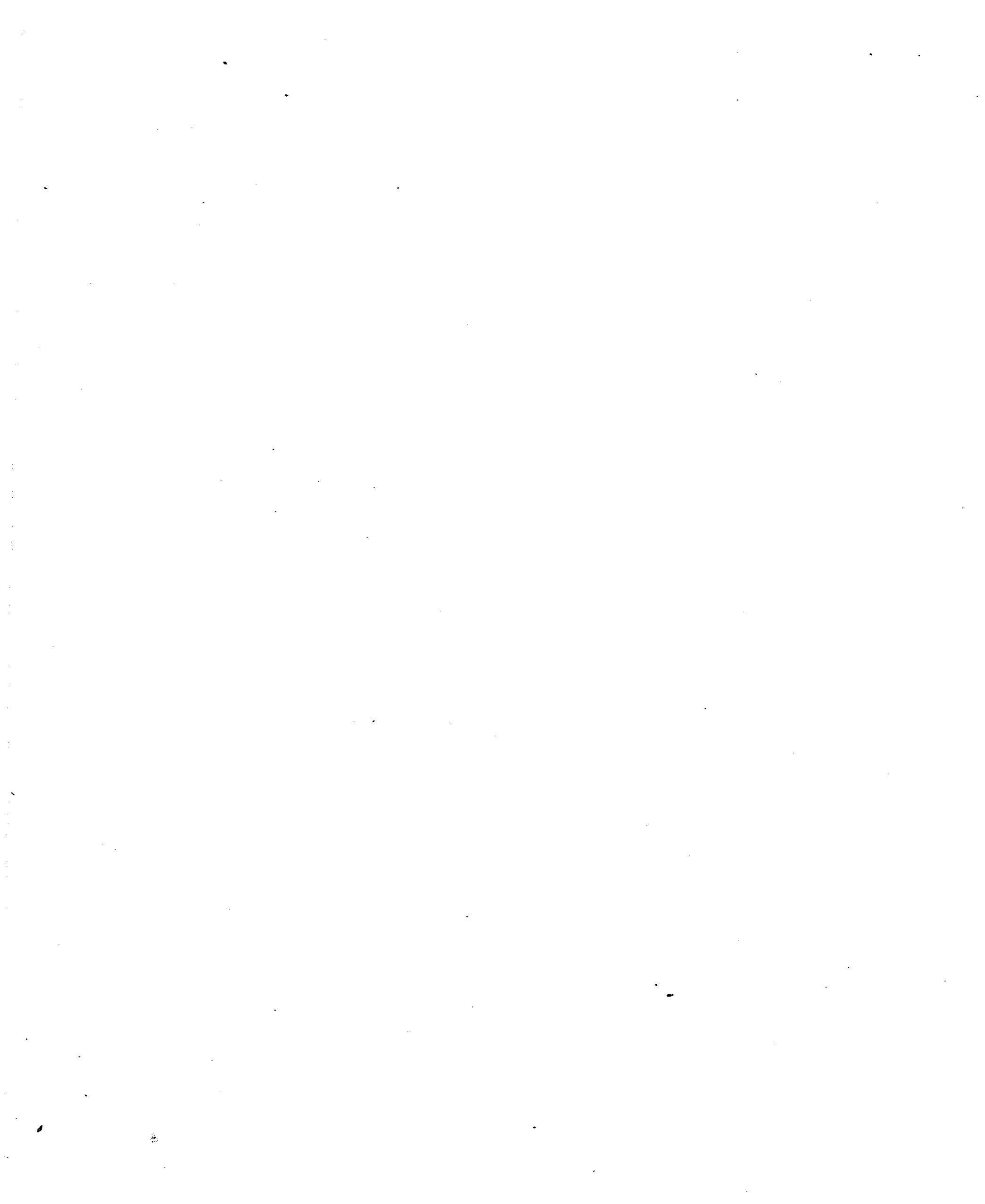
□

هذه نماذج سريعة قد لاتكون كفيلة بأن تلقى الضوء على تعاملنا مع هذا الجانب الحيوى من وظيفة مدارسنا ووزاراتنا ، ولكنها فى حقيقة الأمر مجرد ومضات رمزية من الروح الكبرى التى تتكفل التربية الرياضية بالنجاح فيها إذا ما أردنا للتعليم المصرى مستقبلا فى القرن الحادى والعشرين .



الباب الثانى

التعليم وعصر المعلومات



الفصل الخامس
الطريقة المثلى لتوظيف التليفزيون فى التربية والتعليم

يشعر المتابع لحركة البرامج التعليمية فى الإذاعة والتليفزيون بمدى الجهد الذى يبذله المسئولون عن هذه البرامج ويأسف المرء حين يجد هذه البرامج مبعثرة ورمزية بأكثر من أن تكون مجدولة وشاملة، ويتمنى المرء أن تتعاظم الإفادة والاستفادة من مثل هذه البرامج الجيدة، بل أن تعتمد عليها وزارة التربية والتعليم نفسها كرافد من روافد العملية التعليمية .

وحتى لا نتوه فى وضع الأسس الحاكمة لمثل هذه الإفادة والاستفادة فإنى سألجأ مباشرة إلى تصوير فكرتين من الأفكار الكفيلة بتحقيق مثل هذا الهدف النبيل .

الفكرة الأولى : مقررات تعليمية عن طريق التليفزيون

بوسع الوزارة أن تكتفى بتدريس بعض المناهج من خلال التليفزيون فقط، بحيث يقتصر تدريس نصف مقرر التاريخ الخاص بالسنة الثالثة الثانوية على سبيل المثال ونصف مقرر الجغرافيا ونصف مقرر الفيزياء ونصف مقرر تاريخ الأدب ونصف مقرر الاقتصاد ونصف مقرر علم الأحياء على البرامج التعليمية فى التليفزيون، ويستدعى هذا أن تكون ساعات البث الخاصة بهذه المقررات محددة

ومعروفة سلفا وفى أوقات غير أوقات الدراسة الصباحية والمسائية لطلاب المدارس على مستوى الجمهورية كلها، وبحيث تتم إذاعة هذه الدروس من خلال القناة الأولى.

ومن البدهى أن خبراء التعليم قادرون على تحديد أجزاء المنهج التى تتقبل الوسيلة التليفزيونية كوسيلة وحيدة لتدريسها، بل ربما تكون بعض أجزاء المنهج فى حاجة إلى هذه الوسيلة بأكثر من حاجتها إلى وسيلة التعليم التقليدية فى المدرسة والفصل.

ومن البدهى أيضا أن وزارة التربية والتعليم ستكون مسئولة مسئولية كاملة عن إعداد وتدريس مقررات التليفزيون هذه، ومن ناحية أخرى فإن التوفير فى وقت الدراسة الناشىء عن تدريس هذه المقررات من خلال التليفزيون يسعف المدارس بما هى فى حاجة إليه من أوقات للمقررات الدراسية الأخرى وللمراجعة وللمقررات التربوية.

بل إن مثل هذا التوفير كفيل بأن يحل المشكلة الناشئة عن ضغط زمن الحصص فى مدارس وفصول الفترتين. فنحن نعرف أن الحصة فى مدارس الفصل الواحد تستغرق خمسين دقيقة، ولكنها فى مدارس الفترتين تنخفض إلى خمس وثلاثين دقيقة، ومن ثم تصبح هناك فرصة - بعد تطبيق فكرة مقررات التليفزيون - لأن تظل الحصة حتى فى مدارس الفترتين بنفس طولها (خمسين دقيقة)، وذلك بعد تقليل عدد الحصص بواقع حصة يوميا، وهو ما يناظر المقررات الستة التى سيتم تدريسها عن طريق التليفزيون، وذلك بعد اختصار عدد الحصص المقررة لكل

مادة من هذه المواد من حصتين إلى حصة ، وذلك فى مقابل قيام التليفزيون بتدريس نصف المنهج المقرر فى هذه المواد عن طريق «التعليم عن بعد» . وبمثل هذا التفكير يمكن التوجه إلى استغلال الموارد بأمثل طريقة ، كما يمكن النجاح فى تعويد الطلاب على أساليب جديدة للتعلم ، فضلا عن ضمان مستوى أرفع من تكامل المعلومات العلمية والأشكال التوضيحية ذات المستوى الرفيع الذى يستحيل على أية مدرسة أن تجارى التليفزيون فيه على نحو ما أشرنا من قبل .

ويقتضى هذا بالطبع تكثيف الجهد المبذول فى تحديد واختيار «مقررات التليفزيون» ، كما يقتضى جهدا لا يقل أهمية فى الارتقاء بالمادة التعليمية المقدمة من خلال هذه الوسيلة التعليمية ، ولست أدرى هل احتفظت إدارات البرامج التعليمية فى التليفزيون بشرائط تسجيل البرامج التى أذيعت فى سنوات سابقة أم لا؟ وليس من شك أننا سنكون محظوظين إلى أبعد حدود الحظ إذا ما حققنا أقصى استفادة من حصيلة الجهد الدائب فى السنوات السابقة .

فمن الجدير بالذكر أن عمر البرامج التعليمية فى التليفزيون المصرى قد تعدى الآن ربع قرن من الزمان ، وهو عمر كفيل بأن يكون لهذه البرامج الطابع المؤسسى الحقيقى ، وحتى لو أننا افتقدنا التفكير بمثل هذا الأسلوب فيما مضى ، فأظن أن الأوان قد آن لكى نعيد تنظيم مؤسسة البرامج التعليمية على نحو يكفل تنمية التراث الحديث منها والإفادة منه ، ولو اقتضى هذا إعادة تسجيل البرامج التى مسح التليفزيون شرائطها فى ظل أزمة الشرائط التى كثيرا ما نسمع أنها تواجه التليفزيون ولا تواجه البيوت !! ومن حسن الحظ أن إحدى المؤسسات الصحفية قد طبعت هذه البرامج فى عام من الأعوام على شرائط فيديو .

الفكرة الثانية : مدرسة التليفزيون الكاملة

يقتضى التفكير فى تنفيذ هذه الفكرة أن تكون هناك فى البرامج التعليمية التليفزيونية مدرسة كاملة لكل فرقة دراسية ، بحيث إن الطالب الذى يقعده المرض أو العجز (مثلا) عن متابعة المدرسة ، يستطيع أن يتابع كل البرنامج التعليمى الخاص بفرقته الدراسية من خلال الاعتماد على التليفزيون وحده ، وبحيث يمكن أن يتم من خلال هذا البرنامج تنفيذ «مدرسة الهواء» السابقة على «جامعة الهواء» . ومن الواضح أن مثل هذا الهدف يبدو نوعاً من الترف ، لكنه فى ظل التخطيط والتنظيم الجيد يصبح بمثابة الأمر الممكن بل الأمر الواقع .

ولكى نتصور حجم الساعات المطلوب لمثل هذه الفكرة ، فإنه بوسعنا أن ندرك أن الساعة الزمنية تستطيع استيعاب ثلاث حصص تليفزيونية ، مع التخلى عن فقرات الربط وضغط التتر إلى ربع دقيقة فى النهاية والبداية ، وهكذا يمكن استغلال ثلثى الساعة الأولين لفرقة دراسية ثم يستريح الطلاب فى ثلث الساعة الثالث ، بينما تكون القناة مشغولة بتقديم برامج فرقة دراسية أخرى ، وهكذا فإنه على مدى ساعتين ومن خلال قناتين يمكن تقديم اثنتى عشرة حصة تعليمية يوميا تخص كل فرقة دراسية منها أربع حصص وسنسمى هذا (البديل أ) .

كما أنه على مدى ثلاث ساعات ومن خلال قناتين يمكن تقديم ثمانى عشرة حصة تعليمية يوميا تخص كل فرقة دراسية ست حصص (البديل ب) .

وعلى مدى أربع ساعات ومن خلال قناتين يمكن تقديم أربع وعشرين حصة تعليمية يوميا ، يخص كل فرقة دراسية منها ثمانى حصص (البديل جـ) .

وهكذا يمكن للمخططين أن يرسموا خططهم باختيار البديل (أ) أو (ب) أو جـ)، بل يمكن المراوحة باستعمال البديل (أ) على مدى أربعة أيام، أسبوعيا، والبديل (ب) على مدى الأيام الثلاثة الأخرى على سبيل المثال. وهكذا يكون المتاح فى مثل هذه الحالة للطالب ثمانى وعشرين حصة على مدى ٥ أيام فقط (أربع حصص على مدى أربعةأيام، وست حصص على مدى يومين). وأظن أن الاحتياجات التعليمية لأية سنة دراسية لا تتعدى هذا الرقم بأى حال من الأحوال.

وربما ننتقل إلى حساب الخطة الدراسية المطلوبة للسنوات السبع فى التعليم العام (بدءا من السادسة الابتدائية وحتى الثالثة الثانوية). وفى تقديرى بعد دراسة المناهج المقررة الآن أن اثنتى عشرة حصة أسبوعية تكفى السنة السادسة الابتدائية، تزداد إلى أربع عشرة حصة تليفزيونية فى السنتين الأولى والثانية الإعدادية، ثم إلى ١٦ حصة تليفزيونية فى السنتين الثالثة الإعدادية والأولى الثانوية، ثم إلى ١٨ حصة تليفزيونية فى السنتين الثانية والثالثة الثانوية. وبهذا يكون مجموع الحصص التليفزيونية لتقديم كل المناهج الدراسية فى حدود:

١٢ + ١٤ + ١٤ + ١٦ + ١٦ + ١٨ + ١٨ = ١٠٨ حصص أسبوعيا

وبالإضافة إلى هذا نكون فى حاجة إلى ثمانى حصص تليفزيونية لكل فرقة دراسية من فرق التعليم الثانوى الفنى (الزراعى والتجارى والصناعى) والأزهرى وذلك لتغطية المناهج الخاصة بهذه النوعيات من التعليم فيما يختلف فيه عن التعليم الثانوى العام، وهو ما يعنى ٨ × ٣ × ٤ = ٩٦ حصة أسبوعيا.

وكل هذه الأرقام مبدئية وقابلة للتعديل بالطبع .

وبالتالى يكون مجموع الحصص التليفزيونية الكفيلة بتغطية جميع المناهج الدراسية بدءا من السادسة الابتدائية وحتى نهاية المرحلة الثانوية مع تغطية كافة أنواع التعليم العام والفنى والأزهرى فى حدود ٢٠٤ حصص تليفزيونية أسبوعيا ، وهو ما يمكن أن تتكفل به قناتان تليفزيونيتان فقط تخصصان بالكامل لمدة خمس ساعات يوميا وعلى مدى الأيام السبعة ، على أن تتولى كل قناة بث ثلاث حصص تليفزيونية على مدى الساعة ، وهو ما يكفل إتاحة ٢١٠ حصص تليفزيونية أسبوعية تكفى لتغطية الخطة التى فصلناها فيما سبق .

إذن هل يمكن من خلال التليفزيون تقديم كافة البرامج التعليمية ، وبحيث يكون هناك بديل مواز تماما للمدرسة لا يحل محلها تماما ولكنه يكمل أية رقعة فيها ، وبحيث يمكن التغلب على المشكلة التى تنشأ عن العجز فى مدرسى مادة معينة أو غياب هذا المدرس عن التدريس لمدة شهر بسبب المرض أو حادث أو إجازة طويلة . وبهذا يمكن أيضا سد الذرائع أمام الحاجة إلى الدروس الخصوصية .

أظن أن هذا هو الحل والحد الأدنى الذى لابد لنا أن نبدأ فى تنفيذه إذا أردنا الجدية .

الفصل السادس

هل يمكن حقا تعليم الكمبيوتر فى مدارسنا ؟

أصبح مثل هذا السؤال من الأسئلة الشائعة على ألسنة أولياء الأمور الذين يشاهدون بأنفسهم مدى عجز المدرسة المصرية المعاصرة عن الوفاء بأبسط حقوق التعليم. ومع هذا فهم يسمعون كل يوم عن إنجازات فى المجال الجديد بإدخال الكمبيوتر إلى مدارسنا!! وما بين مشاهدة العجز والاستماع إلى خبر الإنجازات فإن ولى الأمر يكاد يفقد الثقة، لا فى نفسه فحسب، ولكن فى المدرسة التى يتعامل معها، وقبل هذا مع النظام التربوى كله.

ولأن لكل شيء تكلفة، ولأن الكمبيوتر نفسه لا يزال جهازا ذا ثمن لا يقل بأى حال من الأحوال عن ثمن جهاز التليفزيون، ولأن نصيب التلميذ من ميزانية التربية والتعليم فى بلدنا (بما فى ذلك الأجور والمكافآت) لا يكاد يصل إلى ثمن جهاز كمبيوتر واحد. لهذا كله يمكن النظر إلى الأمر على أنه نوع من أنواع الدعاية القديمة (التى مارسها سياسيون محليون فى فترات انغلاقية) أكثر من أن يكون ضربا من ضروب الأمانى بعيدة التحقيق.

ومع هذا دعونا نمضى مع جوهر السياسة التعليمية الراهنة التى تعلن بطريق مباشر وغير مباشر أنه سيكون هناك كمبيوتر لكل تلميذ، ودعونا نصدق أن هذا

قد حدث فعلا ، وأن كل تلميذ من تلاميذنا قد تسلم بالفعل الكمبيوتر الخاص به مع « حمل بعير » من الكتب التى قررتها له الوزارة فى بداية العام الدراسى . . دعونا نتصور تلاميذنا الآن وهم يحملون هذه الأجهزة إلى بيوتهم ويعودون بها إلى المدرسة كل صباح ، ودعونا نسأل كيف يمكن أن تقوم المدرسة بتعليم الكمبيوتر لتلاميذها . .

هناك بالطبع آليات لهذا التعليم ، ودعونا نستعرض هذه الآليات :

- على سبيل القطع لابد أن يكون هناك (فيما يعرف بالجدول المدرسى) وقت مخصص لتعليم الكمبيوتر ، أى حصة كمبيوتر كل يوم أو كل يومين أو مرتين فى الأسبوع الواحد على سبيل الرمز وليس على سبيل المثال ، ومع هذا فإن الوزارة لم تخصص بعد الحصص اللازمة لهذه المادة ، وكل ما يحدث هو أن هذه المادة الجديدة تعامل معاملة الأنشطة التربوية مثل التربية الزراعية أو الرسم مثلا ويساق إليها بعض الطلاب مرة فى الأسبوع .

- على سبيل القطع أيضا لابد أن يكون هناك مدرسون للكمبيوتر ، وبالتالى مدرسون أوائل وموجهون وموجه عام ومستشار . . إلخ . وعلى سبيل القطع فإن هذا لم يحدث على الإطلاق فى وزارة التربية والتعليم ، وكيف يحدث هذا؟ بينما المادة نفسها ليس لها كيان مدرسى فى التدريس (الحصص) أو الامتحانات؟

أما فى المدارس الخاصة فإن الأمور تسير بطريقة أكثر عملية وأكثر ديماجوجية فى الوقت ذاته ، حيث تتم الاستعانة بأى خريج قادر على

التعامل مع جهاز الكمبيوتر دون اشتراط أية خلفية تربوية ، ودون أن يتم إعداد هذا القادر ولو بدورة تدريبية سريعة ننهى إليه فيها ماهو مطلوب منه فى هذه الوظيفة . وهكذا لا يصبح من الغريب أن نرى مدرس الكمبيوتر يقوم بوظيفته بطريقة قريبة جدا من الطريقة التى يمارس بها المرشد السياحى « التلقائى » عمله .

□ وعلى سبيل المثال فلابد أن يكون هناك «منهج» محدد يبين المحتوى الدراسى المطلوب لكل فرقة، وكيف يتم تدريسه، وما هو المستوى المطلوب اجتيازه . . إلخ ما نعرفه من مقومات المنهج الجوهرية . . هذا فضلا عن أن هذا المنهج يترابط مع بعضه على مدى سنوات الدراسة بحيث يبنى التلميذ فى السنة القادمة على المعلومات التى حصلها وأجادها فى السنة السابقة . . وهكذا .

وعلى سبيل القطع فإن هذا المنهج لا يزال فى عداد الغائبين .

□

وفى حقيقة الأمر فإن تدريس الكمبيوتر لا يعنى أبدا أن نقول للتلاميذ إن هذا جهاز وإن هذه لوحة مفاتيح وإن هذا برنامج ، فهذا بالطبع كلام يقال للسياح أو للمشاهدين العابرين ، ولكن التدريس شىء آخر .

وشبيه بالوضع الذى وصلنا إليه الآن فى تعليم الكمبيوتر فى مدارسنا أن نقول لطلاب الطب إن هذا سرير ، وهذا مريض ، وهذا جهاز لتصوير المخ ، وهذه سماعة بينما لا يمكن على الإطلاق أن يتم تدريس الطب بهذه الطريقة .

ومن البدهى أن هناك «معلومات» معينة و«مهارات» معينة أيضا ينبغى إمداد تلاميذنا بها لكى يكونوا قادرين على التعامل مع الكمبيوتر، ولكى يمكن القول بأنهم تعلموا الكمبيوتر فى المدرسة.

ومن المفترض أن غياب هذه المعلومات وتلك المهارات يقف عائقا أمام هؤلاء التلاميذ ويحد من قدرتهم على إجادة التعامل مع الكمبيوتر أو مع لغة العصر كما يقال.

ومن المفترض أيضا أن وظيفة المدرسة (أى مدرسة) لا تكمن فى التلقين ولا فى عرض الأجهزة بطريقة متحفية، وإنما هى تهيئة الذهن لفهم المعلومات واستيعابها بعد ذلك، وبنفس القدر تهيئة الشخص للإفادة من هذه المعلومات فى المواقف التى تواجهه فى الحياتين العامة والعملية.

□

وفى رأيى أنه يمكن لنا أن نتصور نجاح المدرسة فى تعليم الكمبيوتر إذا ما وجدناها قادرة على:

- □ إعداد الطالب بالمعلومات الكافية لفهم الكمبيوتر (أولا)، والتعامل مع الكمبيوتر (ثانيا)، والإفادة منه (ثالثا).
- □ تدريب الطالب على المهارات الكفيلة بتحقيق القدرات الثلاثة السابق الإشارة إليها، أعنى: الفهم، والتعامل، والإفادة.

□

وعلى هذا يمكن لنا أن ننتظر من المدرسة أن تنجح فى أداء وظيفتيها التعليمية والتربوية حتى بدون أن تخصص جهاز كمبيوتر لكل تلميذ ولا لكل فصل، ويكفيها كمبيوتر تعليمى كبير مصمم للخدمة الشاقة، كما يمكن للمدرسة توجيه تلاميذها للإفادة من الموارد المتاحة فى بيوتهم ونواديهم. . إلخ.

ولكن ما هى نوعية المعلومات والمهارات التى لابد منها لتعليم الكمبيوتر؟

قد أستطيع الزعم بعد تجربة ممتدة ومبكرة فى هذا المجال، أنه يستحيل علينا أن نجتاز بطلابنا هذه المنطقة الحيوية من دون أن يكونوا قد أوتوا علما حقيقيا بكثير من المعلومات البسيطة التى أضرب عليها المثل بالجوانب الآتية:

- فلابد لهم أن يتمكنوا تماما من كتابة لغتهم، إذ تستحيل الإفادة بل ويستحيل التعامل مع الكمبيوتر إذا كان المتعامل عاجزا عن كتابة لغته الأولى بطريقة سليمة. .

  وقد يبدو هذا غريبا بعض الشىء، ولكن الأغرب منه ما هو حادث فعلاً الآن من أن مدارسنا تُخرِّج أنصاف المتعلمين، وأن بعض الطلاب فى ظل صورية الامتحانات ونمطيتها يصلون إلى التعليم الثانوى دون أن يكونوا قادرين على كتابة جملة صحيحة واحدة.

- لابد من الإلمام إلى الحد المطلق بالترتيب الهجائى للغة التى يتعامل بها التلميذ مع الكمبيوتر، وسوف يدهش القراء لهذا المعنى، ولكنى أستطيع أن أخبرهم باقتناع واثق بأن العقبة الرئيسية التى تواجه كثيرا من شبابنا الذى

يجيد التعامل مع الكمبيوتر، تتمثل فى أن يقف أثناء عمله ليسألك: هل الشين قبل العين أم بعدها؟ أو ليسألك: «يو» قبل «تى» أم بعدها؟ وللأسف الشديد فإن هذا العجز يقود إلى إهدار وقت كثير، وإلى عدم تمكين المتعامل من الإفادة القصوى.

- □ لابد أن يكون التلميذ قد تمكن إلى أقصى ما يمكن من الإلمام بروح الكشف فى معاجم اللغة، وأنا أقول «روح» لأن الطرق متعددة ومختلفة، وليس المطلوب الإلمام بها كلها أو الاقتصار على طريقة معينة محددة، ولكن المهم هو أن يكون الطالب قادرا على أن يفهم وأن يتحقق من أن هذه الكتب الكبيرة والمعاجم والموسوعات تحتاج إلى الإلمام بطرق (معينة) لكى يتم الحصول على المعلومة (المعينة) منها بأسرع ما يمكن دون أن يتوه!

وبعبارة مبسطة فإنى أريد أن أقول إنه لابد أن يعرف الطالب أن هناك «زرا» معينا هو الكفيل بوصوله إلى المعلومة، وأن هناك كلمة سر وحيدة هى الكفيلة بأن تنفتح أبواب المغارة لعلى بابا، وليس هذا الذى أقوله من باب المزاح، فإن الذين يتعاملون مع الكمبيوتر يعرفون بالفعل القيمة القصوى لما أقول، بل يعرفون أننا نستطيع أن نهيئ كثيرا من أجهزة الكمبيوتر وبرامجها بكلمة سر لا تنفتح أمامنا الملفات المطلوبة ما لم نذكرها.

- □ لابد أن يكون الطالب قد درس فى أية مادة من المواد الدراسية أى علم يُعنى بالتقسيم، ولابد له أن يكون قد استوعب هذا العلم إلى حد التمكن،

وسواء فى هذا أن يكون العلم من العلوم النظرية (الأدبى) أو العلمية (العلمى).

وأنا أزعم أن هذه القدرة يمكن أن تتولد عند الطلاب سواء بسواء بالدراسة المتعمقة لتقسيم للمملكة الحيوانية أو النباتية أو بدراسة التقسيم الجديد للمملكتين معا، أو بدراسة تقسيم العناصر الكيميائية فى الجدول الدورى الحديث، أو فى دراسة تقسيم الحديث النبوى الشريف من حيث السند والمتن، أو فى دراسة الضمائر المختلفة وأنواعها.. إلى آخر هذه التقسيمات الكثيرة الكفيلة بتنمية الحس العقلى بالتقسيم والتنويع والتبويب، ثم الأبواب والفصول ...... الخ.

وليس بضرورى أن نقف عند التقسيمات التقليدية للمعرفة فى تصنيف المكتبات سواء التقسيم العشرى أو غيره، فالمهم فى الأساس هو تنمية الإحساس والمهارة بالنظم التى تتولى التصنيف!!

- لابد للطالب أن يدرس المنطق الرياضى وأن يستوعبه تماماً، ولابد أن يعلم - على سبيل المثال - أن هناك أنواعا كثيرة من الجمع غير الجمع الحسابى الذى نعرفه جميعا، وأن هناك أنواعا كثيرة من الجمع تستعمل نفس الإشارة الحسابية (+) ولكنها تستخدم قواعد مختلفة جدا عن الجمع الحسابى.
هناك الجمع الجبرى.

وهناك نوعان من جمع الساعات (نوع يعيد العد بعد ١٢ وآخر بعد ٢٤)، وهناك جمع أيام الأسبوع، وهناك جمع الأيام فى الشهور المختلفة (٢٧

فبراير + ٥ لا يساوى ٣٢ وإنما يساوى ٤ مارس فى بعض السنوات و٣ مارس فى سنوات أخرى، والساعات المتقدمة فى أيدينا تفعل هذا الآن بدون أن يكون فيها عفريت). هناك إذن أنواع لا نهائية من الجمع . .

والمهم أن يفهم الطالب مدى العبث اللانهائى فى المنطق الأرسطى القديم القائم على الكليات، لا أن يتشدق بهذا المنطق ويظنه قادراً على التعامل مع الحياة المعاصرة مع أنه للأسف الشديد قادر فقط على أن يوقف الكمبيوتر عند حده بحيث لا يعمل أبدا.

وهكذا يمكن لنا أن نصل إلى اكتشاف أن بعض المواد التى ندرسها لطلابنا، تكاد تكون مانعا تماماً أمام استيعابهم للغة العصر . . وهذه بعض نماذج ليس إلا .

الفصل السابع
هل يبقى الكتاب بعد انتشار الكمبيوتر ؟

منذ أكثر من عشر سنوات لخص أحد خبراء المعلومات الثورة التى حدثت فى الكمبيوتر بطريقة طريفة، ولكنها كانت صادقة ودقيقة بنفس القدر . .

قال هذا الخبير : إنه لا يمكن أن يصور مدى التقدم الذى حدث بنفس الطريقة التى يصور بها تقدماً آخر، ولكنه مع هذا يمكن له أن يصور الأمر إذا لجأ إلى التشبيه . .

وفى هذه الحالة فإنه يمكن له أن يقول إنه لو كان التقدم الذى حدث فى مجال الكمبيوتر قد حدث فى مجال الطيران المدنى - على سبيل المثال - لكان بالإمكان أن يسافر الإنسان من لندن إلى نيويورك فى دقيقتين فقط وبدولارين فقط . .

غنى عن البيان أن نقول إن هذا كان من عشر سنوات بالضبط، وغنى عن البيان كذلك أن نذكر أن الثورة المستمرة التى اشتعلت وانفجرت وازدهرت (. . إلخ) فى السنوات العشر الماضية، تفوق بكثير ما كان قد تقدم فى السنوات التى سبقتها بمراحل شاسعة.

فى وطننا العربى لم يتأخر الإنسان العربى عن اللحاق بهذه الثورة . . ولكن خطواته كانت بطيئة فى بعض الأحيان . . ومتعثرة فى البعض الآخر . . ولكننا لا

نستطيع أن ننكر أن الاستيعاب العربى لثورة المعلومات كان مرضيا إلى حد كبير . .

وعلى سبيل الجزم يمكن لنا القول بأن استيعاب العرب لثورة المعلومات يفوق بمراحل استيعابهم للثورة الصناعية ، وهى الثورة السابقة على ثورة المعلومات فى مسار البشرية . .

كما أننا نستطيع أن نجزم أيضا بأن إسهام العرب فى صياغة ثورة المعلومات لن يقف عند حدود الانفعال وإنما سيتخطى هذه الحدود إلى دائرة الفعل . . وربما يمكن إرجاع السبب فى هذا إلى طبيعة ثورة المعلومات نفسها التى يمكن أن نلمح بسهولة من بين خصائصها عدداً مهماً من العناصر البناءة :

- فهى ثورة ذات طبيعة استيعابية أكثر منها استبعادية . . بعبارة أخرى فإنها لا تنعزل بأصحابها ، ولكنها تمتد بمظلتها لتغطى وتشرك آخرين فى الانتفاع بمواردها . . ومن ثم بفوائدها .
- وهى أيضا ثورة سريعة الانتشار ، إذ إنه لا يمكن البقاء بمعزل عن آثارها التى تتناثر لتغطى كل الأرجاء الممكنة من نشاط الإنسانية .
- وحين تفعل ذلك فإنها سرعان ما تأخذ الزمام بيدها لتصبح بمثابة الفعل (القائد) فى دائرة الأفعال المتصارعة .
- هذا فضلا عن أن تكلفة المشاركة فى الثورة الجديدة تكاد تكون أدنى تكلفة عرفتها البشرية للمشاركة فى تقدم جديد . . فهى لا تدمر البيئة ولا حتى تلوثها . . وهى لا تستعبد البشر ولا حتى تستنزف بعض طاقاتهم ، بل على

العكس من ذلك، فهى توفر للمشاركين فيها كثيرا من عوامل الأمان والسلامة والوقت والجهد.

وبطبيعة الحال فإن توظيف ثورة المعلومات فى العالم العربى قد أخذ صورا متعددة. . وربما تميز قطاع المال بأنه حقق الاستخدام الأقصى لهذه الثورة. .

وربما بدأت الفنون التطبيقية تتأثر إلى حد بعيد بالأسلوب الذى أتاحته هذه الثورة فى أداء وإدارة الأعمال. .

وبالطبع فإن الممارسات الطبية والهندسية لا تخرج عن هذا النطاق.

ولكن ربما ظل الكتاب ليمثل موقع الصراع الحقيقى مع الثورة الجديدة بكل ما تملكه من عرمرم الجيوش والجنود!!

وعلى حين أن مجالات نشاط الثورة الجديدة قد استطاعت أن تتوافق إلى حد كبير مع طبيعتها الغلابة، فإن العاملين فى مجال الكتاب العربى مازالوا يقدمون رجلا ويؤخرون أخرى وهم يستشرفون طبيعة العلاقة مع الثورة الجديدة.

□ فمن ناحية نجح النشر العربى إلى حد كبير فى أن يستغل الإمكانات الهائلة التى قدمها الكمبيوتر وأحدث بها قفزة هائلة فى النشر والطباعة والإخراج. . ومع هذا فقد عانى العرب من تخلف البرامج Software إذا ما قورنت بمثيلتها التى تتعامل باللغة الإنجليزية أو الفرنسية. . ولم يكن السبب غائبا عن الأذهان.

□ ومن ناحية أخرى قدمت الصحافة العربية ودور النشر منتجات متميزة بفضل استعمال التقنيات الحديثة التى أتاحتها ثورة المعلومات.

□ ومن ناحية ثالثة فإن معدل النمو فى سوق الكمبيوتر والبرمجيات والمنتجات المعلوماتية كان مقبولا وإن لم يكن مرضيا .

ومع هذا فقد ظلت السوق العربية ـ ومازالت ـ بحاجة شديدة إلى أن تشهد المنتج الثقافى الذى كان ينتظر أن تحققه ثورة المعلومات .

وللأسف الشديد فإن العرب لا يستطيعون أن يجزموا فضلا عن أن يدعوا أنهم قدموا شيئا ذا بال فى هذا المجال .

ومع هذا فإن الأعذار تبقى مقبولة ، كما أن الأسباب مفهومة .

□

فى السنوات القادمة لن يكون هناك مجال للتراجع عن خوض معركة المعلومات بطرق متعددة . .

وتشير بوادر المشاركات العربية إلى أن المجال المفضل عند الناشرين سيكون هو ميدان استخدام الوسائط الجديدة كبدائل للوسائل القديمة . .

بعبارة أخرى لا يمكن نفى صفة الاختزال عنها ، فإن التفكير العربى اتجه إلى تقديم ما كان يقدم فى صورة كتاب ليكون فى صورة شريط كومبيترى (سواء فى هذا القرص المضغوط أو الأنواع والبدائل الأخرى من الأقراص) .

ومع أن مثل هذا الجهد قد يمثل إنجازا فى حد ذاته إلا أنه يظل بمثابة الاستغلال الساذج لثورة المعلومات . .

بل ربما صدق عليه المثل القائل بأنه استخدام للطائرة فى الوصول إلى مسافة لا

تبعد أكثر من خمسين كيلومتر مثلا حين لا يصبح هذا الاستخدام أكثر إهدارا للمال فحسب، ولكنه إهدار للوقت وللجهد كذلك . .

ذلك أنه مع كل الإمكانات الهائلة التى قد يتيحها الطيران فإن النقل البرى يظل ـ عندما يتعلق الأمر بخمسين كيلو متراً ـ متفوقا فى كثير من المعطيات والنتائج .

وليس هذا هو كل ما يتفوق به الكتاب على الكمبيوتر . . ذلك أن الكتاب ـ وللأبد ـ يبقى متفوقا على الكمبيوتر فى عدة معطيات حيوية :

- يظل الكتاب ـ على سبيل المثال ـ أقرب وأقدر على الخلود من كل الوسائط التى أتاحها الكمبيوتر حتى الآن . . وعلى حين أننا نعرف أن بعض المخطوطات قد عاشت مئات وألوف السنين فإن أقصى عمر مفترض لوسائط الكمبيوتر ـ مع كل هذا التقدم ـ لا يتجاوز خمسا وعشرين سنة فى القرص البصرى .

- يظل الكتاب ثانيا متمتعا بالميزة الهائلة التى يفتقدها الكمبيوتر فى أنه يقوم بنفسه بوظيفته دون حاجة إلى آلة يمكن من خلالها تشغيل الوسيط البديل .

- يظل الكتاب ثالثا محتكرا وربما للأبد بما يمكن أن نسميه بالتأثير البصرى لمحتواه، فنحن نقلب الكتاب أو الصفحة لنصل إلى الموضع الذى نجد فيه ما نريده، على حين يصعب هذا على الكمبيوتر .

- يظل الكتاب أيضا ـ وهذه هى النقطة الرابعة ـ مقروءا بلغة واحدة، أى أنه

يمكن للعربى الذى لا يعرف إلا لغته أن يقرأ كتابه، وكذلك للإنجليزى والفرنسى. . أما فى حالة الكمبيوتر فإن القارئ يظل بحاجة إلى لغة أخرى هى لغة الكمبيوتر نفسه التى تترجم البايت أو الثقوب إلى اللغة الأم.

وهكذا فإن حلول الكمبيوتر محل الكتاب ليس مستحيلا، بسبب ضخامة ثروة المعرفة التى حوتها الكتب على مدى القرون الماضية، فربما كان هذا ميسورا وإن استغرق بعض الوقت. .

ولكن طبيعة الكمبيوتر نفسه هى التى تمنعه من أن يحل محل الكتاب.

ومع هذا فلابد أن ينتبه العرب إلى استعمال الكمبيوتر فى المجالات التى لن يستطيع الكتاب أن يتفوق فيها عليه.

الفصل الثامن

كمبيوتر لكل طالب

حدثني أحد أساتذتي أنه كان يتعجب من القول الشائع بأن الذي لم يتعلم الكمبيوتر أمي، فلما بدأ يتعلم الكمبيوتر أدرك مدى صواب هذا الرأي.

شجعني هذا على أن أقول لأستاذي بكل ثقة: إنني أعتقد ما هو أدهى من ذلك، وهو أن الذي لم يتعلم الكمبيوتر يفقد جزءاً كبيراً من إنسانيته على الرغم من أن الإنسانية عاشت دهوراً طويلة بدون الكمبيوتر، ولكن الحالة في هذا شبيهة بحال الإنسانية قبل أن تعرف «النار» التي كان لها فضل كبير على البشرية بحيث لا نستطيع أن نتصور أن تقوم الحضارة الإنسانية أو تستمر بدون هذه النار.

من حسن الحظ أن الرئيس مبارك والوزارة كلها مهتمة إلى أقصى حد بتكنولوجيا المعلومات، وقد قرأت كل حرف صدر في تصريحات وزير الإعلام وغيره من المسئولين في أعقاب الاجتماعات التي رأسها الرئيس مبارك بنفسه في مصر واللقاءات التي عقدها في زيارته الأخيرة للولايات المتحدة الأمريكية، ويمكنني أن أتصور وأصور كل هذه التصريحات في مثل بسيط هو مناقشة تأثيث وتشطيب عمارة كبيرة وتجهيز وشراء الدهانات والديكورات والاكسسوارات مبكراً قبل أن يتم التعاقد على حديد التسليح.

وظنى أن حديد التسليح فى موضوعنا هو أن يتعلم أولادنا فى صباهم الكمبيوتر تعليماً حقيقياً، وأن يمارسوه ممارسة منتظمة قائمة على أساس علمى لا على أساس عبثى، ولا على أساس نظرى، ولن يمكن تحقيق هذا بدون أن نوفر لكل طالب كمبيوتر شخصياً على نحو ما نوفر له الكتب الدراسية المقررة، ولن تنجح أية سياسة للمعلومات بدون أن نخطو هذه الخطوة التى قد يظنها بعضنا جبارة ويظنها الآخرون خيالية.

ومهما قيل عن تكلفة هذه الخطوة فإنها خطوة لا غنى عنها لا كليا ولا جزئيا، إلا إذا أقنعنى المعارضون بأنه من الممكن بناء الخرسانة بدون حديد التسليح، أو أن الديكورات الخارجية كفيلة بالتغطية على غياب حديد التسليح، ونحن نعرف أننا من حيث الدخل القومى للمواطن نأتى فى مرتبة متأخرة، وليس بوسع السواد الأعظم من الطلاب أن يشتروا لأنفسهم جهاز الـ«بى. سى» الذى لن يكلف الدولة فى إنتاج جملة محلى أكثر مما تكلفه مجموعة الكتب الدراسية المقررة.

فلنبدأ بإذن الله فى العام الدراسى القادم (سبتمبر ٢٠٠٠) بتلاميذ الفرقة الأولى الإعدادية على سبيل المثال، ولتكن خطتنا فى العام الذى بعده (سبتمبر ٢٠٠١) تغطية دفعتين أخريين، وفى ثالث عام ثلاث دفعات، وفى الرابع أربع، وفى الخامس أربع فقط.

فإذا ما مرت خمس سنوات كانت كل الدفعات بدءاً من السنة الثانية الابتدائية وحتى نهاية الجامعة قد تسلمت كمبيوتر، وذلك بحكم الخطة الحسابية (١ + ٢ +٣ + ٤ +٤) وبدءاً من العام السادس لن نكون فى حاجة إلا إلى تغذية دفعة

واحدة فقط بالكمبيوتر الشخصى دون أن يلقى عبء جديد على الموازنة العامة للدولة اكتفاء بالصرف خصماً على الموازنة الضخمة المخصصة لطباعة الكتب المدرسية .

بهذا وحده يمكن لنا أن نقول إننا دخلنا عصر تكنولوجيا المعلومات وإنتاج البرامج ، لأنه يستحيل علينا أن نصل إلى هذا المستوى بدون قاعدة معرفية واسعة .

أما كيف يمكن تعليم الكمبيوتر ، وكيف يمكن الارتقاء بهذا التعليم ، وكيف يمكن تحقيق التضافر بين هذا التعليم وبين أهداف ومحددات التعليم الأخرى فشأن آخر ، له حديث آخر .



الباب الثالث

التعليم والهوية

الفصل التاسع
كيف ننمى الإحساس بالوطن فى مدارسنا ؟

لسنا فى حاجة إلى إيراد مقدمات طويلة أو قصيرة عن أهمية تنمية الإحساس بالوطن عند تلاميذ المدارس، ولسنا فى حاجة إلى ذكر ظواهر متعددة ومتفرقة تدلنا على أن هذا الإحساس يكاد يكون ضعيفا فى خريجى التعليمين العام والأزهرى على السواء، ولسنا فى حاجة مرة ثالثة إلى أن نذكر أنه لابد أن هناك أسبابا وراء ضعف هذا الإحساس سوف نحاول أن نلقى الضوء عليها، وأن نضع بعض الحلول والمقترحات الكفيلة بالتغلب عليها.

فمن ناحية الجغرافيا يمكن القول بأن المعلومات التى تقدمها المناهج الدراسية تعانى افتقارا شديدا يصل فى بعض الأحيان إلى درجة العدم فيما يتعلق بجغرافية الوطن.

ومن الملاحظ أن الجغرافيا الخاصة بالوطن العربى وبالعالم تنال من الاهتمام المدرسى أكثر مما تناله الجغرافيا الخاصة بالوطن المصرى التى هى غائبة تماما عن المناهج الدراسية.

ومن المناسب أن نذكر أن مقرر السنة الأولى من المرحلة الإعدادية يتضمن مقررا دراسيا عن المحافظة التى يعيش فيها الطالب ويختلف محتوى هذا المقرر بالطبع من محافظة إلى أخرى.

ولكن للأسف الشديد فإن جغرافية جمهورية مصر العربية لا تدرس فى أية سنة من سنوات الدراسة فى مراحل التعليم العام المختلفة .

وهكذا يتخرج المواطن المصرى من الجامعة وهو لا يعرف أكثر من أن الجمهورية تتكون من ٢٦ محافظة، ولا يعرف على الإطلاق ترتيب هذه المحافظات لا من حيث المساحة ولا من حيث السكان، ولا يعرف شيئا عن خصائصها الجغرافية ، ولا عن مواردها الاقتصادية ، ولا عن محاصيلها وزراعاتها ، كما أنه لا يستطيع التمييز بينها، ولا يعرف الحدود الفاصلة بين محافظة وأخرى ، ولا يعرف معنى شرق الدلتا وغرب الدلتا ووسط الدلتا ومصر الوسطى ومصر العليا . . إلى آخر هذه الاصطلاحات الإقليمية والحضارية .

أما معرفة المواطن المصرى المتعلم بمدننا الكبرى فيشوبها نقص رهيب، وتكاد هذه المعرفة أن تكون مرتبطة بالفولكلور أكثر من ارتباطها بأى شىء آخر ، فطنطا هى البلد الذى ينعقد فيه مولد السيد البدوى ، ودسوق هى بلد مولد سيدى إبراهيم الدسوقى ، ونادرا ما يستطيع الجامعى تعداد عواصم المحافظات بصورة صحيحة .

ومن المستحيل أن تجد أى مواطن يعرف ترتيب أكبر عشر مدن مصرية بمن فى ذلك أساتذة الجامعات أنفسهم ، وهم يجتهدون فى تأليف ما يعتقدون أنه الصواب ، فإذا أخبرتهم بأن المحلة الكبرى - على سبيل المثال - تأتى فى مقدمة هذه المدن الكبرى لم يتورعوا عن أن يحتجوا عليك بأنها ليست عاصمة محافظة وأنها ليست سوى مركز أو شىء من هذا القبيل ، وتمادى بعضهم ليخبرنى بثقة بأنه لابد أن معلوماتى خاطئة ! !

وقد كان هذا أحد دوافعى منذ ١٥ عاما أو تزيد حين كتبت مقالى عن مستقبل المدن الكبرى فى مصر (والذى يتضمنه كتابى «مستقبلنا فى مصر»).

أما الفاصل بين حدود مدينتى القاهرة والجيزة وهو نهر النيل فمعلومة تحتاج إلى كثير من التأكيد حتى يستطيع السامع أن يستوعبها، وقل مثل هذا وأكثر من هذا عن الفاصل بين الحدود الشمالية لمحافظة القاهرة والحدود الجنوبية لمحافظة القليوبية وهو ترعة الإسماعيلية..

ومعظم سكان القاهرة لا يستطيعون - ولهم العذر - أن يتخيلوا أن شبرا الخيمة تتبع محافظة القليوبية، ولا أن العاشر من رمضان تتبع محافظة الشرقية. وهكذا.

وكل هذه الظواهر تدلنا على الأهمية القصوى لتدارك الأمر وتدريس مقرر جغرافى يتعلق بالجغرافيا الإدارية و الجغرافيا الاقتصادية لجمهورية مصر العربية. وأعتقد أن هذا المقرر ينبغى أن يدرس فى مرحلة مبكرة لا تتأخر عن الشهادة الإعدادية، وأن هذا المقرر لابد أن يشمل إلمام الطالب بأسماء المراكز فى كل محافظة من محافظات الجمهورية، فهذا أضعف الإيمان، ولابد أن تكون عند الطالب معلومات واضحة ومحددة ومفيدة عن أهم عشرين أو ثلاثين مدينة مصرية وتاريخ نشأتها وطبيعة نشاط السكان فيها.

كذلك فلابد أن يفهم الطالب طبيعة الطرق الحديدية والبرية فى مصر! وكيف تلتقى ببعضها؟ وكيف تفتقد كثيرا من المحاور، وكيف نشأت هذه الطرق والظروف التاريخية التى أدت مثلا إلى نشأة طريق المعاهدة، وكيف كان خط

السكة الحديد بين القاهرة والإسكندرية بمثابة أول خط فى أفريقيا كلها وربما خارج بلاد الإنجليز.

لا أريد أن أفيض فى الحديث عن تفصيلات المعلومات الجغرافية التى لابد أن يتضمنها مقرر كامل يكون كفيلا بتنمية الإحساس بالوطن عند أبنائنا، وإلا فما فائدة ذهابهم إلى المدرسة وعودتهم منها إذا لم يكونوا قادرين على معرفة وطنهم.

وأحب أن أذكر أننى سألت كل من أعرف من كل بلد (أجنبى أو عربى) أعرف منه أحدا عن مستوى المعلومات التى يقدمونها لتلاميذ المدارس عن بلادهم، فراعنى أن أحدا لا يشاركنا الإهمال الذى نقع فيه فى مصر للأسف الشديد، وقد عدت إلى مناهج الدراسة فى عهود سابقة فوجدتها تعنى بالدراسة الجغرافية للوطن حتى فى مقررات خارج مادة الجغرافيا، ولكن يبدو أن ظروفا متوالية قادتنا إلى هذا الإهمال الذى أصبحنا نعانى ثماره.

وإذا كان الشىء بالشىء يذكر فإن الجغرافيا الطبيعية فى مصر تبدو سهلة لأن تضاريس مصر متشابهة، ولكننى لا أستطيع تقبل وضع المواطن المصرى المتعلم الذى لا يعرف أسماء الرياحات والترع الكبرى ولا اتجاهاتها ولا يعرف كيف يتفرع نهر النيل وأين يصب ؟ ولا من أين يأتى؟

□

فإذا انتقلنا إلى التاريخ راعنا أن التاريخ المصرى يكاد يكون ضائعا فى مناهج

التاريخ فى مدارسنا، ولك أن تتخيل أن مناهج التاريخ فى المرحلة الثانوية - على سبيل المثال - تصلح لأن تكون مناهج لأى بلد، فليس فيها أبدا الخصوصية المصرية.

وأنا لا أقصد بالطبع وجهة النظر المصرية فى التاريخ، ولكنى أقصد ماهو دون ذلك بكثير، وهو أن يعطى منهج التاريخ القدر الكافى من الزمن والوقت والمقرر الدراسى لتتم دراسة تاريخ مصر على نحو واف، ولكن ها هو منهج السنة الأولى من التعليم الثانوى يتناول كل تفصيلات تاريخ أوروبا الحديث دون أن يتطرق إلى تاريخ مصر الحديث، بنفس القدر..

ولا أريد أن أفجع القراء والمثقفين فى هذا البلد بالحقائق المرة، ولكن فى وسع من لا يتخيلون الحقيقة المرة التى أرويها أن يرجعوا بأنفسهم إلى مناهج التاريخ - التى تدرس الآن - ليروا العجب العجاب.

ولهذا فإنى أطلب إلى المفكرين الذين يتعجبون من أن يجد الإرهاب أرضا خصبة بين طلاب الجامعات المصريين أن يكفوا عن الاندهاش والتعجب، ذلك أن هؤلاء الطلاب لم يدرسوا من التاريخ ما يحميهم من الانسياق وراء دعاوى التطرف والإرهاب، وما ينبئهم عن طبيعة الضلال والزيف فى كثير من الدعوات البراقة التى يراد بها الباطل.

ومن العجيب والطريف أننا منذ زمن نأخذ بتقسيم التاريخ إلى مراحله الزمنية الثلاث القديم والوسيط والحديث (ومعه المعاصر) وننسى أو نهمل الأخذ بتقسيم آخر أكثر مناسبة وملاءمة لنا وهو تاريخنا نحن فى المقام الأول، ثم تاريخ الدوائر التى ننتمى إليها، ثم تاريخ الإنسانية العام.

وأعتقد أننا إذا أردنا خيرا بأنفسنا فى مرحلة البحث عن الذات والتأكيد على إيجابياتها، فلابد أن ننتبه إلى أهمية كل جزئية فى تاريخنا، ولابد لنا أن نتناول هذا التاريخ من وجهة النظر الحضارية لا من وجهة نظر تسلسل الحكام وسقوط حاكم وتولى آخر من بعده.

ولابد أن نلجأ إلى بعض روائع التاريخ المصرى التى كتبها رواد الثقافة لنأخذ منها الفصول التى ينبغى للقارئ أن يكون محيطاً بها لا ملماً بها فحسب.

وأعتقد أن الأسلوب الأمثل يكاد يكون شيئا قريبا مما كانت تأخذ به وزارة المعارف العمومية فى الثلاثينيات والأربعينيات حين كانت تتيح لطلابها كتبا جيدة النصوص والهوامش عنوانها «فصول مختارة من كتب التاريخ».

ولست أدرى على وجه التحديد هل كانت هذه الكتب بمثابة كتاب التاريخ المقرر أم كانت بمثابة كتاب التاريخ الإضافى، ولكنى أستطيع أن أجزم بأن أثر هذه الكتب فى الجيل الذى سبقنا كان أثرا حميدا وفعالا، وأن معرفة هؤلاء بالتاريخ وبحقائقه، وبالمؤرخين القدامى وأساليبهم فى كتابة التاريخ تفوق معارف جيلى والأجيال اللاحقة بمراحل متعددة، كما أنى أستطيع أن أذكر بكل وضوح صورة كثير من جيل آبائى وهم يتذكرون بشغف واعتزاز فقرات كاملة مما حفظوه من هذه الكتب وهم يعيدون قراءاتها عن ظهر قلب من الذاكرة.

ولست فى حاجة إلى أن أذكر أن أسلوب تدريسنا للتاريخ الوطنى لابد أن يحفل بالاعتزاز بالإنجازات وأن يحفل فى الوقت ذاته بفهم الأسباب الحقيقية وراء الانتكاسات التى تعرضنا لها على مدى التاريخ.

ولا أعتقد أن تدريس التاريخ بمعزل عن الجغرافيا السياسية يمكن أن يكون له الأثر المطلوب فى تكوين الإحساس بالوطن، ولهذا فإنى أعتقد فى ضرورة امتزاج تدريس التاريخ بالجغرافيا، ومع هذا فإنى لا أحب أن يتم هذا تحت المظلة التقليدية المسماة بالعلوم الاجتماعية، وإنما أن يتم هذا تحت مسمى «التاريخ والجغرافيا» كمادة واحدة مكونة من معطوف ومعطوف عليه . . لأنى أحب أن تظل هذه العلاقة وثيقة فى أذهان صناع القرار فى المستقبل أياً كان مستوى هذا القرار . .

وإنى لأعتقد وأجاهر أن القرن الحادى والعشرين هو عصر القرارات الداخلية المهمة التى ربما لا يتعدى نطاقها المركز ولا المحافظة، ولكنها تؤثر فى الوطن كله وفى مكانته فى العالم كله، فتلك هى طبيعة الحقبة القادمة من تاريخ البشرية .

الفصل العاشر

كيف تتحقق فى مناهجنا قيمة الإحساس بالوطن؟*

أبدأ بأن أعترف بأنى لم أكن أتخيل - ولا فى الأحلام - أن يأتى رد الدكتور اللقانى على هذا النحو الذى يجعل قارئه يشعر بأهمية كل حرف كتبته فى مقالى، ولعل هذا من حسن الحظ، وقد قرأت رد الدكتور اللقانى مرات ومرات، فإذا بى أكتشف أنى كنت مقصراً إلى أبعد حدود التقصير حين تأخرت فى الكتابة عما كتبت عنه، كما اكتشفت أن المشكلة القائمة أفظع بكثير مما تصورتها، ويكفينى فى هذا الصدد أن أشير فحسب إلى ما أشار إليه سيادته من أن ما تحقق فى منهج التاريخ فى السنوات الأخيرة هو تطور جزئى، ويزمع عقد مؤتمر قومى له فى العام القادم. . ولهذا فإنى أدعو الله أن يرزقنا التوفيق فى مؤتمر العام القادم الذى أشار إليه سيادته!!

ومن الواضح أن هذا المقال الذى كتبه الدكتور اللقانى ليس موجهاً للقراء ولا لى، لكنه موجه إلى مسئول كبير فى وزارة التربية والتعليم، ويبدو أن هذا المسئول الكبير وجه اللوم إلى الدكتور اللقانى على أنه وضع مناهج تثير الانتقاد، أو شارك فى هذا الوضع، أو أنه تقاضى أموالاً نظير جهود غير عادية (وهكذا بالفعل

---

* تعقيب سريع على مقال الدكتور اللقانى آثرت جريدة «الأهرام» ألا تنشره، ويبدو أن الأهرام كانت على حق، فإن وجه الحق فى القضية واضح.

تسمى هذه المكافآت فى وزارة التربية والتعليم) بينما هذه الجهود محل نقد، وآية هذا الذى أدعيه ما يقوله الدكتور اللقانى بكل صراحة حين قرر فى مقال «أن على مَنْ ينقد المناهج والكتب من أية زاوية أن يضع أمامه الكتب المقررة حالياً وقد أردف سيادته «إنه يضع خطين تحت حاليا»، وهو أسلوب مبتكر فى الكتابة، خصوصاً إذا كانت الكتابة للصحافة وللرأى العام(!!!)

وقد فعلت هذا بالفعل، أى وضعت الكتب المقررة حالياً أمامى فإذا بى أجدها للطامة الكبرى لا تحقق واحداً فى المائة مما كانت كتب الثلاثينيات والأربعينيات تحققه!! ولكن يبدو أن سيادته هو الذى لم يفعل، ويبدو أن سيادته لم يفعل هذا عن قصد وسبق ترصد، ولا أدرى من أين جاء سيادته بقوله «عدم توفير الوقت الكافى للمراجعة فى كل الكتب» على لسانى أو قلمى.. ومع هذا ومع تقديرى لاحتمال أن يكون سيادته واحداً من المشاركين فى تصميم المناهج أو تأليف الكتب المدرسية أو مرشحاً لمثل هذه المهمة فى المستقبل القريب، فإنى أرجوه وهو بحكم المسمى الوظيفى أستاذ للمناهج أن يقارن المحتوى بمحتوى الكتب المناظرة اليوم فى اليابان أو أمريكا أو إسرائيل، هذا إذا لم يكن يريد لنا أن نعود إلى فترة الليبرالية المصرية التى كان سيادته فى أثنائها يتلقى تعليمه!

وعلى الرغم من أن فكرة الإحساس بالوطن فكرة لا جدال عليها فإن الدكتور اللقانى قد اختزل القضية والفكرة كلها فى جملة واحدة ظاهرة الضلال حين قال: «إن الإحساس بالوطن ليس مجرد معلومات عن المدن والترع والرياحات وحدود المحافظات ومكان يفصل مدينتى القاهرة والجيزة وامتداد السكك الحديدية وتقاطعاتها»، ومع أننا لم نختزل القضية على هذا النحو المشين إلا أن سيادته لم يقدم أى تعريف بديل، ولا هو قدم لنا وسيلة أخرى لمعرفة الوطن كأن نعرفه من السماء أو من القمر الصناعى، وكأنه يلغى وجود علمى المكان والزمان

بجرة قلم معتمداً على التهويمات فحسب. ومن فضل الله أنه ليس أستاذاً للمناهج فى كلية الطب وإلا لكان قال: إن الإحساس بالجسم البشرى لا يتطلب دراسة التشريح ولا علم وظائف الأعضاء، وإنما ينبغى أن يتم من خلال التعامل معه فى المستشفى. . مع أن كل الأطباء فى جميع أنحاء العالم يقضون أول سنتين من دراستهم (على سبيل المثال) لدراسة الجسم البشرى من نفس المنطق الذى ننادى به للجغرافيا والتاريخ، وذلك بالتعرف على التشريح الكامل للجسم ووظائف الأعضاء التى يؤديها كل عضو من هذا الجسم، ولولا هذا ما استطاعوا المضى فى دراسة الطب.

ومع هذا فقد عقب سيادته على القضية بعد اختزالها بقوله: كل هذا يمكن التعرف عليه مع استعمال الخرائط حيث لو اطلع (أى شخصى الضعيف) على كتاب الصف الرابع الابتدائى (المقرر حاليا) لوجد فيه خريطة مفصلة لكل محافظة.

وقد أغنانا سيادته بهذا النص (الصريح فى استخفافه بالعقل لا بالذكاء فحسب) عن كل تعليق لأنه استعمل حرف الشرط «لو» واستخدم فعل الاطلاع، مع أن سيادته يعلم مدى الأهمية القصوى لتعليم الطلاب وتدريبهم بجدية مرة بعد أخرى على قراءة الخريطة والاستعانة بها. وليس مجرد الاطلاع الذى قد لا يعنى إلا الفرجة العابرة، وكلنا يرى الأجانب (شبابا ومسنين) فى شوارع القاهرة وهم يجيدون قراءة الخريطة، بينما يستحيل على نظرائهم من المصريين أن يعرفوا مدلول الخريطة، مع أن الدكتور اللقانى وضعها لهم فى كتاب السنة الرابعة الابتدائية!! ويبدو أن سيادته يريد لنا - وللأجيال القادمة - أن نترك أمراً خطيراً كالإحساس بالوطن للنوايا الحسنة مرة، وللاحتمال الضعيف «لو» مرة ثانية، ولمجرد الاطلاع مرة ثالثة!!

ومع هذا فهل السن المناسبة لتوزيع وتعلم ودراسة الخريطة هى سن العاشرة . . أظنه لا يوافق على هذا التعسف بذر الرماد فى العيون ، وليته رماد فحسب وإنما هو رمد للأسف الشديد . . ثم مع هذا كله فإن المعلومة التى ذكرها سيادته عن وجود خريطة لكل محافظة يتعارض مع قوله بعد فقرتين : إن المقرر يتحدث عن «محافظتى» فقط .

□

وقد تفضل الدكتور اللقانى بتحديد ما تتضمنه المناهج الحالية بطريقة كمية فأشار - بطريقة الساحر الماهر أو الحاوى الهاوى - إلى وجود عدد من الصفحات تتضمن بعض ما طالبت به . . ومع تقديرى لجهد سيادته فى هذا الحصر الكاشف الموجود فى مقاله المتاح لكل القراء ، فقد وجدت أن المجموع الكلى للصفحات التى أشار إليها سيادته على مدى مقاله كله لا يتعدى فى بعض السنوات صفحتين ، ولا يتعدى فى مجموعه عشرات معدودات من الصفحات ! ! ، وبوسع القارئ أن يعود إلى مقاله ليراجع عدد هذه الصفحات المتناثرة ! !

ويبدو أن سيادته قد أكد بهذا (من حيث لا يدرى ، ومن حيث لا يقصد ، ومن حيث أراد الله لنا أن نجلو الحقيقة المؤلمة) وجود حالة «الأنيميا الحادة» فى الحديث عن جغرافيا مصر فى المناهج الدراسية ، وهى الحالة التى أشرنا إليها بكل أدب وبكل وطنية ، بل ودون أى انتقاد أو تجريح أو اتهام ، ودون أن نحمله ، أو نحمل غيره من المؤلفين المراجعين أو المصححين أو المديرين المسئولية ، فالمهم الآن هو العلاج إذا كانت هناك نية بالفعل .

وقد لجأ سيادته إلى أسلوب عقيم يبدو له وكأنه فتح مبين ، وذلك حين أشار

إلى ما معناه باللغة التى أفهمها أنا وغيرى من القراء المتواضعين أن الأهم من السمكة هو تعليم الطلاب كيف يصطادون السمكة (كيف يحصلون على المعلومة)، ومع وجاهة مفهوم ومدلول هذه الحكمة الصينية إلا أنها تأتى فى المحل الثانى من القضية . . ذلك أن بوسعى أن أسأل سيادته :

هل يمكن أن نقول إن أحداً قد تعلم الصيد بدون أن يصطاد سمكة على الإطلاق؟ هل يمكن أن نقول عن طبيب ما إنه جراح لأنه درس الجراحة؟ وهل يمكن فى المقابل أن نقول عن الجزار إنه جراح لأنه يجيد تشريح العضلات وفصلها عن بعضها!!

ومما يؤسف له أن بعض خبراء وزارة التربية الذين يتولون الآن الرد على كل توجيه وكل مطلب قومى ووطنى نبيل يفاجئوننا بهذه النغمة التى تختزل القضايا فى "الأسلوب" وتجعل "الموضوع" فى المحل الثانى دائما، مع أن الأسلوب نفسه لا يكون ولا يتحقق ولا يوجد إلا إذا كان هناك موضوع، ولست أدرى كيف يتجاهل هؤلاء ما يعرف فى علوم التربية بأهمية المزاوجة فى كل عملية تربوية بين المادة والمنهج، والموضوع والأسلوب، والتعليم والتدريب، أو النظرى والعملى . . إلخ .

أما عن تفضل سيادته بإضفاء بعض الصفات ـ التى قد يظنها أو يصورها سيئة ـ علىّ «كالتحيزات وأحادية البعد فى التفسير» فإنى فى غاية العجب من ظنه أن مثل هذا مما ينزل بمقامى أو يخل باحترامى، وأود أن أسأل سيادته ومَنْ هم وراءه :

إذا كانت رؤيتى أحادية البعد على نحو ما وصف فكيف يمكن للإحساس بالوطن أن يكون ذا أكثر من بعد؟

هل يتخلص الانسان من أحادية البعد بأن يتحيز الإنسان لوطنه ولوطن

الآخرين ، أو بعبارة أدق لوطنه ووطن الأعداء ، أم بأن يحس الإنسان بأكثر من وطن؟ أو أن يكون مزدوج الولاء ، لأن الولاء الواحد أحادية ممقوتة ! !

كما أنى أعجب من اتهامى بعدم الموضوعية : هل طُلب منى أن أقيم ثم جاء تقييمى بعيدا عن الموضوعية ، أم أنى - وهو الظاهر جداً من كلامى - مواطن مهموم بوطنيته فهو يبحث عن وطنه ويتمنى وجود الحديث عن هذا الوطن فى المناهج الدراسية بصورة أفضل ، وأوسع .

ولكن يبدو من هذه الجملة بالذات ما سبق أن أشرت إليه فى مقدمة مقالى من أن مسئولاً كبيراً فى الوزارة نهر الأستاذ اللقانى وتصور الأستاذ اللقانى أنى كتبت ما كتبت من باب التكليف كما كلف هو من قبل ومن بعد ، فهو يظن أن الخلاف بيننا يدار - بطريقة شمولية - على نحو ما وجه هو إلى الكتابة ، وهو لهذا يتهمنى بعدم الموضوعية مع أن الاتهام غير وارد من الأساس لأن التعبير عن المشاعر والأحاسيس شىء آخر له منطق آخر غير منطق المجادلات والمناظرات ، وليس من الوارد أن يقال لمن يتمنى الصواب أو الحق : أنت غير موضوعى ، وذلك لأن الصواب والحق لا يكتفى بنصف الصواب ولا بنصف الحق ، ومن ثم فلا يجوز أن يقال لمن يطلب الصواب ألم يكفك ما هو موجود من صواب ، ولا يجوز أن يقال لمن يطلب الحق ألم يكفك ما هو موجود من حق . . وهكذا . . فإن هذه القيم غير قابلة للتخفيض ، ولا هى قابلة للحلول الوسط ، ولا يجوز فى الحديث عنها أن نقول إن هناك وجهتى نظر هما الحق والباطل ، أو الصواب والخطأ ، ولابد أن نتوسط بين وجهتى النظر هاتين .

ومع هذا فإنى أدعو الله سبحانه وتعالى أن ينجينى من ثالثتها ، وأن يديم علىّ ثانيتها ، وأن يجعل تحيزى (أولاها) للحق ، وأن يغفر لى ولسيادته .

الفصل الحادى عشر
هل نحتفل بالانتصار على فرنسا بعد أربع سنوات ؟

من آن لآخر تثور فى مصر مناقشات متكررة حول إحدى القضايا العامة فيكون من حظ المثقفين المتواضعين أن يعجبوا من هذا التركيز الشديد لأطراف المناقشات على جانب واحد من القضية وإهمالهم للجانب الجدير بالاهتمام.

وقصة الاحتفال بمرور ٢٠٠ عام على الحملة الفرنسية على مصر نموذج صارخ لهذه المناقشات التى تتمتع بقدرة فذة على الابتعاد عن جوهر ما يعنينا جميعا فى هذا الوطن.

فبعد أقل من أربع سنوات* بإذن الله سوف يكون أمام مصر كلها فرصة ذهبية لا تتكرر إلا كل عدة أجيال للاحتفال بمرور ٧٥٠ عاما على الانتصار المصرى الخالد فى معركة المنصورة على الحملات الصليبية، وهو الانتصار الذى شاءت العناية الإلهية أن تتوجه أيضا بقيام جنودنا بأسر الملك الفرنسى نفسه وإيداعه دار «ابن لقمان» بالمنصورة عام ١٢٥٠ ميلادية.

فهل نجد فى أنفسنا الهمة الغائبة لنبدأ من الآن استعداداتنا للاحتفال اللائق بهذه المناسبة العظيمة عندما يهل علينا عام ٢٠٠٠؟*

---

* هكذا كان نص هذا المقال حين نشر، ومع هذا فإن شيئاً لم يحدث منذ ذلك الحين(!!)

هل يستطيع الذين تأذت مشاعرهم من فكرة الاحتفال بمرور ٢٠٠ عام على الحملة الفرنسية أن يوجهوا بعض جهدهم لأن يكون هناك احتفال حقيقى على مستوى هذا الحدث؟

هل يستطيع الذين يدافعون عن الغزو الثقافى ويرفعون شعارات التواصل الحضارى أن ينتبهوا إلى إبراز المعانى الحضارية فى الانتصار المصرى على فرنسا منذ ٧٥٠ عاما؟ وكيف أفاد هذا الانتصار الحضارة الأوروبية كلها وبدأ عصر النهضة؟

هل فى وسع وزارة الثقافة صاحبة الرقم القياسى على مستوى العالم وعلى مدى التاريخ فى الاحتفال بالمناسبات وإقامة المهرجانات أن تستعد من الآن لهذه المناسبة التى لن تكون هناك مناسبة على مستواها إلا بعد ٢٥٠ عاما على الأقل؟

أغلب الظن أن أثر هذا المقال لن يتعدى الإعجاب بذاكرة كاتبه والتعليق على هذا الجانب فقط من هذا الموضوع، مع أن هذه المعلومة ليست من الأسرار ومع أن محافظتى الدقهلية ودمياط تحتفلان بالعيد القومى فى ٧ و٨ مايو من كل عام بهذه المناسبة!!

الفصل الثانى عشر
الانتماء وقبول الآخر فى مناهجنا التربوية

تحفل نصوص القرآن الكريم بالتنبيه على أهمية التنوع بين طبائع الناس وانتماءاتهم ومصالحهم، كما تحفل بالإشارة إلى الحكم الإلهية العديدة من هذا التنوع، وإلى إرادته سبحانه وتعالى أن تكون الإنسانية على هذا النحو، ويكفى فى هذا الإشارة إلى بعض آيات القرآن الكريم: ﴿ولو شاء الله لجعلكم أمة واحدة ولكن ليبلوكم فيما آتاكم﴾ (٤٨ المائدة)، ﴿قل فلله الحجة البالغة فلو شاء لهداكم أجمعين﴾ (١٤٩ الأنعام)، ﴿ولو شاء ربك لآمن من في الأرض كلهم جميعا﴾ (٩٩ يونس)، ﴿ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة﴾ (١١٨ هود)، ﴿ولو شاء لهداكم أجمعين﴾ (٩ النحل)، ﴿ولو شاء الله لجعلكم أمة واحدة﴾ (٩٣ النحل).

وتدلنا هذه الآيات على مدى العبث الذى تقوم به كثير من الأنظمة - أو قامت به فى الماضى - من أجل ما تظن أنه تحقيق للمساواة حين تفرض على المواطنين ظروفا تجعلهم نسخا كربونية من بعضهم، وهو ما سبق إليه القرآن أيضا فى التحذير من مثل هذا السلوك: ﴿ولو شاء الله لجمعهم على الهدى فلا تكونن من الجاهلين﴾ (٣٥ الأنعام). ولابد أن نعترف أن هذا العبث كان بمثابة السبب الدفين والخفى وراء معاناتنا - اليوم - من كثير من عقليات جامدة ظنت أن الصواب

فى ذلك الأسلوب المقيت الذى لا يتيح التميز ولا التمايز، ويسعى بجهد حثيث إلى فرض ظروف الأغلبية على الأقلية فى أى تجمع من التجمعات.

ولسنا نستطيع أن ننكر أن العقلية المصرية المعاصرة بما فيها عقليات كثير من التربويين لا تزال تعانى من مثل هذا التفكير، فقد كانت هناك مدارس إعدادية وفصول تدرس اللغة الفرنسية كلغة أوروبية أولى فأصبحت - الآن - على وشك الانقراض، كما كانت هناك مدارس وفصول تدرس اللغة الألمانية (أو الإيطالية) كلغة أوروبية ثانية فلم تشجع على الاستمرار أو الازدهار وأخذ عددها فى التقلص. كذلك فقد كانت هناك مدارس صناعية فى التعليم الإعدادى تؤهل للمدارس الثانوية الصناعية فتم إلغاؤها تحت شعار توحيد التعليم وتأخير تشعيبه إلى نهاية المرحلة الإعدادية وبداية المرحلة الثانوية، وقد بدأت - ولله الأمر من قبل ومن بعد - خطوات أخرى فى سبيل تحويل بعض المدارس التجارية الثانوية إلى مدارس للتعليم الثانوى العام.. وهكذا طرحت أفكار ما سمى بالمدرسة الثانوية الشاملة.. وفى اعتقادى أن مثل هذه الأنظمة الجانحة إلى الشمول هى أكبر تهديد لقيمتين مهمتين ومتكاملتين حتى وإن بدتا للناس اليوم متناقضتين وهما قيمة الولاء، وقيمة قبول الآخر.

ومن حسن حظ العقلية الإنسانية التى رزق الله بها البشر أن فكرة الولاء تتقوى وتتدعم بوجود الآخر فلا يحس الإنسان - أى إنسان - بانتمائه إلا بوجود مَنْ لا ينتمى إلى ما ينتمى هو إليه.

وهكذا فإننا على سبيل المثال كنا نجد الإحساس بالانتماء إلى المجموعة التى تدرس اللغة الإنجليزية كلغة أوروبية أولى قويا عند التلاميذ فى المدارس الإعدادية

التى تضم فصولا تدرس اللغة الفرنسية كلغة أوروبية ثانية ، على حين لم يكن لهذا الإحساس أى وجود فى المدارس الموحدة . وقل مثل هذا عن كل البيئات التى يوجد فيها مثل هذا التقسيم .

بل إننى لا أتجاوز إذا قلت إن الإحساس بالانتماء للدين الإسلامى يكون أقوى فى الدول التى تضم أديانا أخرى ، على حين أن هذا الإحساس لا يبلغ نفس القدر فى الدول التى لا يدين رعاياها بغير دين الإسلام .

وفى داخل الدين نفسه فإن المناطق التى يسود فيها مذهب فقهى معين إلى حد أن يتمذهب به المجتمع كله ، تجد الأمر وكأنه شىء طبيعى وكأنما لا يعنى انتماؤهم لهذا المذهب شيئا ذا بال ، وهذا من حسن الحظ بالطبع ، على حين يحس الذين يعرفون المذاهب الأخرى بولاء فقهى وولاءات ثقافية أخرى للمذهب الذى يتبعونه .

لعلى بهذا كله استطعت تصوير الحقيقة الأولى فى هذا الموضوع وهى أن «وجود الآخر» فى حد ذاته كفيل بأن يقوى من الشعور بالانتماء .

على أننا جميعا ندرك أن الوسائل الإنسانية فى تعميق الانتماء قد تجنح فى كثير من الظروف (بسبب ، افتقاد الحكمة وربما بسبب افتقاد النوايا الحسنة) إلى الناحية الخطرة من التعامل مع الآخر وهى محاولة نفيه . . وربما تجنح هذه الوسائل الإنسانية إلى هذا النفى بعد محاولة فاشلة لضم الآخر ، وجعله ينتمى إلى ما ينتمى إليه الإنسان .

وفى الحالين فإننا نواجه بموقف إنسانى له انعكاساته التربوية الحساسة

والخطرة، وربما لا ندرك أن هذا الموقف الإنسانى لا يحدث من تلقاء نفسه وأنه لا يحدث فى واقع الأمر إلا نتيجة عيوب قاتلة فى النظام التربوى والتعليمى لم ينتبه إليها المسئولون عن هذين النظامين فى الوقت المناسب.

وربما أجد أن خير تصوير لهذا الوضع «الإنسانى» الحرج هو أن هذه الأمراض لا تنشأ إلا كما كان مرض البلاجرا ينشأ عند البحارة حين كانوا يحرمون من الفيتامين الموجود بكثرة فى الفواكه والخضروات الطازجة فإذا اعتمد طعامهم وغذاؤهم على الأطعمة الجافة والمجففة لفترة طويلة، فمن ثم يخلو الغذاء الوارد إلى الجسم من هذا الفيتامين وتنشأ أعراض نقصه، وهى أعراض خطيرة.

ويحدث هذا أيضا فى أولئك الذين يعانون من نقص اليود فى طعامهم نتيجة وجودهم فى بيئات تفتقر إلى هذا العنصر الأساسى والضرورى لوظائف حيوية، وتكون النتيجة أعراض مرض خطير تزول بتناول اليود فى الطعام.

والأمثلة على هذا كثيرة.. ولكن وجه العبرة فى الموضوع أننا قد لا ندرك السبيل إلى العلاج إلا بعد أن تكون الأمراض القابلة للشفاء قد تطورت إلى أمراض غير قابلة للشفاء.. وربما كان هذا هو جوهر الخطر فيما تعانيه أساليبنا التربوية الحالية من عيب خطير فيما يتعلق بمبدأ «قبول الآخر».

ومع أن تاريخنا العربى حافل بالأمثلة الكفيلة على إمكانية التعدد وقبول الآخر، فإننا نحرص عند تدريسه على اللجوء إلى المصادر التى تجعل الآخر «شيطانا» على الدوام وتجعل كل أعماله بالتالى «رجسا من عمل الشيطان».

بل إننا ـ فى مصر على سبيل المثال ـ لا نزال حتى هذا اليوم وتحت تأثير رؤية

قاصرة ومغرضة وردت فى «الميثاق الوطنى» وأدبيات «الثورة» المصرية ننظر إلى تجربة الليبرالية العظيمة فيما قبل الثورة على أنها فساد فى فساد، وعلى أنها مجرد تناحر من أجل الوصول إلى الحكم. . (هكذا) ولا تزال المناهج المقررة حافلة بهذا الهراء وبهذا الافتراء، ولا تكاد الحركة الوطنية المصرية نفسها تلقى أى اهتمام أو تقييم بإيجابياتها، بل إننا لا نكاد نجد اعترافا بأنها حركة وطنية من الأصل، ونلجأ فى صفاقة غريبة إلى تصوير الأمور على أنها صراع مجموعة من الباشوات من أجل كرسى الحكم.

ولابد لنا أن نعترف ونتصارح وندرك حقيقة أن جرم القيادات الفكرية - أو شبه الفكرية - التى صاغت أوراق عمل ثورة ٢٣ يوليو كان بمثابة السبب الأول والجوهرى وراء كل ما بدأنا نعانيه فى عهد الثورة من دعوات طائفية، ودعوات شبيهة بالطائفية، وقد كانت مثل هذه الدعاوى بمثابة النتيجة الطبيعية والحتمية للسياسات قصيرة النظر التى لم تدرك أهمية استثمار الإيجابيات فيما كان متاحا بالفعل، فتركت الخضروات والفاكهة السياسية إلى الغذاء المعلب المقولب الجاهز، وظنت أن مثل هذا الغذاء كاف فى حد ذاته، فإذا الأيام وإذا الطبيعة تنتصر لنفسها، وإذا أمراض نفى الآخر وفشل التعامل معه تظهر على السطح ثم تمتد إلى ما تحت السطح، ومن نعم الله أنها لم تمتد إلى الأعماق - ولن تمتد إليها - لأنه سبحانه وتعالى رزق هذا الوطن بمناعة عظيمة حفظت له فى الماضى البعيد والقريب وحدته الوطنية.

لهذا كله فإنى حفى أشد الحفاوة بأن نوجه قدرا كبيرا من اهتمامنا التعليمى بدراسة تاريخ الحركة الوطنية فى مصر على أساس أكاديمى صحيح بعيدا عن

نزعات الأيديولوجية، وإنى أومن كل الإيمان أن تشبع الطلاب بقيم الليبرالية التى تمتعت بها هذه الحركة سوف يكفل تنمية فكرة قبول الآخر بما لا يمكن أن تتكفل به أى مناهج أخرى توضع خصيصا لهذا الغرض.

وربما ننتقل الآن مما هو وطنى وقومى وتاريخى إلى ما هو دينى، ومن حسن الحظ أيضا أن مصر عرفت تعدد المذاهب الفقهية دون أن يعنى هذا أى نوع من التقسيم أو الانعزال، وليس أدل على هذا من أن الباحثين الذين أعدوا تقرير الحالة الدينية الذى صدر عن مؤسسة «الأهرام» منذ سنوات قليلة، وجدوا مشقة كبيرة فى الحصول على المذهب الفقهى الذى كان كل شيخ من شيوخ الأزهر يتبعه، ولم يساعدهم على هذا إلا البحث فى مؤلفاتهم الفقهية التى علقوا بها على كتب مرجعية معروفة فى المذاهب المختلفة. . بل إن ما هو أبلغ من هذا أنه على الرغم من إتاحة هذا البيان فى التقرير يصعب حتى على الذين أعدوا التقرير نفسه أن يجيبوك من الذاكرة عن مذهب أى شيخ من شيوخ الأزهر إذا سألتهم عن هذا فجأة، فالذاكرة لا تسعفهم بمثل هذا لسبب واحد وبسيط أن أحدا من هؤلاء جميعا لم يصبغ حياته ولا فكره ولا إنجازه ولا أداءه فى منصبه كشيخ للأزهر بصبغة مذهبية، وهذا من حسن الحظ بلا شك، بل هو فضل من الله لا نقدره حق قدره.

وربما يدفعنى هذا إلى أن أكرر هنا ماسبق أن ذكرته فى مواضع كثيرة منها حديث تليفزيونى طويل أجراه معى التليفزيون السورى، وفيه ذكرت أن أسلافنا من مسلمى مصر أوقفوا وقفا خاصا فى الأزهر ينفق من ريعه على الطلاب الذين ينتظمون فى دراسة أحد المذاهب الفقهية الأربعة، إذا ما تعرض مذهب من هذه

المذاهب لانصراف الطلاب عن دراسته، وذلك من أجل الإبقاء على كل المذاهب الأربعة مدروسة على المستويين العلمى والأكاديمى، ويندر بالطبع أن نجد فى أية حضارة من حضارات الأرض هذا الوعى العميق والإيجابى (فى نفس الوقت) بمثل هذه القيمة الرفيعة من قيم الإنسانية.

ونحن نكاد نعرف وربما لا ننكر أن من أمراضنا الفكرية أننا نتغافل فى كثير من الأحيان عما أتى به الأوائل، ونظن أن من حقنا أن نبدأ من جديد ونتعالى ونتكبر ونقول فى بجاحة إننا سننجز ما لم ينجز، وللأسف الشديد ننسف التجارب السابقة نسفا ونتنكر لها. . ومع هذا فمن الإنصاف أن نذكر أيضا أن ندرك ونعلم علم اليقين أن حيوية الأزهر كمؤسسة تعليمية كانت فى حفاظها وبشدة على مناهج وتقاليد كلاسيكية رفيعة المستوى فى الفكر والتكوين. . ويكفينا من هذا أننا نعلم تمام العلم ونوقن تمام اليقين أن الأزهر على مدى تاريخه لم يخرِّج متعصبا. . ولم يأت هذا بالطبع بمحض المصادفة، ولكنه جاء نتيجة بناء المناهج بحكمة وباقتدار على يد أناس وصلوا إلى أقصى الحكمة بفضل العمل بالعلم طيلة نصف قرن على الأقل. . وربما لا نعرف اليوم أسماء هؤلاء الذين يرجع إليهم هذا الفضل. . ولكن الفضل مع هذا يبقى بارزا وشامخا ينادينا أن نستقى منه الحكمة، وأن نستقطر منه الخبرة، وأن نبنى على ما بناه الأولون فإذا عجزنا فلنحذُ حذوهم على الأقل حتى نصيب الحكمة.

أما مناهجنا التربوية القائمة ـ الآن ـ فهى للأسف الشديد ـ وأقولها بصوت عال ـ نموذج آخر لمسخ العمارة الحديثة التى بنينا بها المساكن الشعبية. . ولله الأمر من قبل ومن بعد.

الفصل الثالث عشر
كيف نطور تعليم اللغات الأجنبية ؟

من نافلة القول أن نذكر بأهمية تعليم اللغة (اللغات) الأجنبية، ولكن الأهم حقيقة أن يكون لهذا التعليم عائد ملموس، أى أن يكون الطالب قد أفاد فعلا من الوقت والجهد الذى بذله وخصصته المدرسة لتعليم اللغة الأجنبية، ومن الملاحظ أن تعليم اللغات الأجنبية فى مصر قد وصل الآن إلى حالة من التردى الواضح فى مدارس التعليم العام والفنى والأزهرى، وهو ما يشهد به مستوى خريجى هذه المدارس فى هذه اللغات.

ومن البدهى أيضا أن وجود ما يسمى بالمدارس الأجنبية كان أحد الأسباب وراء هذا الإهمال، لأن الأمر شبيه جدا بأى فشل فى أية مهارة نتيجة وجود مجموعة من الناس يجيدون هذه المهارة، وبالتالى يصبح المجموع فى غنى عن تعلم هذه المهارة اعتمادا على وجود هذه المجموعات الصغيرة. .

ومن الطريف أن بعض الجمعيات والجماعات التى تعبر عن النخب الصاعدة فى مجتمعنا قد بدأت بخطوات حثيثة جدا فى إنشاء نظائر لمدارس لغات فى كثير من أطراف العاصمة وفى كثير من القرى المصرية فى عدد من المحافظات. .

وقد جانبت هذه الخطوات جميعا الطريق السليم بفضل سياسات قاصرة وفهم مغلوط وظل الهدف النهائى بذلك بعيدا عن التحقيق، ولا يزال مستوى إجادة خريجى الابتدائية القديمة للغة الإنجليزية أكثر رفعة من مستوى إجادة خريجى الثانوية العامة والجامعة، بل إن مستوى خريجى الثانوية العامة يفوق مستوى خريجى الجامعة لسبب واحد وبسيط، هو أنهم لا يزالون على العهد بما درسوه - وامتحنوا فيه بطريقة الذاكرة المتطايرة - ولم يتبخر بعد منهم، على حين أن كثيرا جدا من الدراسات الجامعية لا تقرب اللغة الإنجليزية من قريب ولا من بعيد.

هذا عن اللغة الإنجليزية التى هى فى أغلب الأحوال بمثابة اللغة الأجنبية الأولى فى مدارسنا الثانوية، فماذا عن اللغة الأجنبية الثانية؟ وهى الفرنسية فى الغالب والألمانية والإيطالية فى النادر؟

أغلب الناس يدركون أن تدريس هذه اللغة فى المرحلة الثانوية بالطريقة التى يتم بها الآن قد أصبح من قبيل العبث، والدليل على ذلك واضح جدا من مستوى الطلاب فيها ومن مستوى الامتحان الذى يؤدونه، وعندما يتاح لنا أن نستخدم مبادئ علم الإحصاء وبخاصة المتوسط والانحراف المعيارى (القياسى) فسنجد أن الطالب القادر على الحصول بالكاد على ٥٥ - ٦٠٪ فى كافة مواد الثانوية العامة قادر على أن يحصل على ٩٠ - ٩٥٪ فى اللغة الفرنسية، وهو دليل على مدى «ضعف» الامتحان الذى لا يمكنه أن يكون أكثر من ذلك، لأن امتحان اللغة الفرنسية لو صمم على مستوى الطالب المتوسط لأدى إلى رسوب نسبة لا يستهان بها فى هذه المادة، وقد لاتقل هذه النسبة عن ستين فى المائة مما سيصيب بالتالى نتيجة الثانوية العامة بالاضطراب .

ولهذا فقد أصبح من المتعارف عليه ومن التقاليد الثابتة أن يأتى هذا الامتحان فى مستوى الطالب الضعيف وربما الضعيف جدا، وبحيث تكون نتيجة الامتحان فى هذه اللغة فوق الثمانين والتسعين فى المائة عاما بعد عام، كما تكون النسبة المئوية لدرجة الطالب فيها بمثابة أعلى نسبة مئوية لدرجاته على وجه العموم.

وهكذا نزرع فى طلابنا نموذجا مجسما للمظهرية البالغة وللصورية البشعة حتى على مستوى تعلم المهارات اللغوية.. وترى الطالب بعد عام واحد من انتهائه من الثانوية العامة لا يكاد يتذكر كلمة ولا قاعدة من اللغة الفرنسية مع أنه كان قد حصل على أكثر من ٩٠٪ من درجاتها.

أما الأطرف من هذا كله فهو أن معظم البلاد العربية (من التى تؤهل شهاداتها الثانوية لدخول الجامعة فى مصر) لا تأخذ بمبدأ تدريس اللغة الأوروبية الثانية، وبالتالى فإن كل طلاب ما يسمى بالشهادة المعادلة أو الشهادات المعادلة يدخلون الجامعة المصرية بهذه الشهادات وبدون هذه اللغة.

وكذلك يجرى الأمر فى الشهادة الإنجليزية الشهيرة (IGSCE) التى هى شهادة أبناء الطبقة الراقية والبرجوازية العليا .. وتكون النتيجة مزيدا من تكريس الصورية والمظهرية فى ضمائر ووجدان الطلاب.

وفى الحقيقة فإننى لا أسوق كل هذه المقدمات للمطالبة بإلغاء تدريس هذه اللغة ولكن لأقترح عدة اقتراحات محددة أكثر جدوى من الإلغاء المطلق أو الانصراف التام أو التنفيذ الصورى :

□ أن تكون دراسة هذه اللغة بمثابة «مستوى رفيع» لمن يستطيع تقبل دراستها

ويجد فى هذه الدراسة أهمية، ويجد فى نفسه عليها قدرة، وتصادف دراستها فى وجدانه اقتناعا، ومن المعروف لعلماء التربية ودارسى علم النفس أن دراسة اللغات الأجنبية ترتبط بعوامل كثيرة من النمو الاجتماعى والنفسى، ولا يمكن بأى حال من الأحوال فرضها بطريقة روتينية على نحو ما نفعل الآن. . أما عندما تتحول هذه الدراسة إلى نموذج المستوى الرفيع فستكون بمثابة «مادة اختيارية» وسنضمن أن يكون الذين اختاروا دراستها قادرين على الإفادة من تعلمها وإجادة هذا التعلم.

□ إعادة تخصيص الحصص الدراسية المخصصة لهذه المادة (الآن) لدراسة اللغتين: القومية (العربية) والأجنبية الأولى بحيث يمكن الارتفاع بمستوى دراسة هاتين اللغتين عن طريق زيادة الساعات المخصصة لكل منهما وهى إحدى الوسائل المهمة فى هذا الصدد وبذلك تتوزع الحصص الثلاث المخصصة ـ حالياً ـ للغة الأجنبية الثانية لزيادة اللغة القومية حصتين، واللغة الأجنبية الأولى حصة واحدة.

□ إتاحة الفرصة فى مدارس التعليم العام للبدء فى تعلم لغة أجنبية ثانية منذ المرحلة الإعدادية (بطريقة المواد الاختيارية أيضا)، وليس سرا أن هناك على سبيل المثال أعدادا كبيرة من مدرسى اللغة الفرنسية الذين يتولون تدريس هذه اللغة كلغة أولى لبعض فصول التعليم الإعدادى فى المدارس الكبيرة حتى فى خارج القاهرة، وقد جرت العادة على أن يكون هذا الفصل مكونا من ضعاف المجموع فى الشهادة الابتدائية وبحيث يدرس هؤلاء الطلاب فى المرحلة الثانوية اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية!! وهو تقليد غريب الشأن، لا يخلو من العنت

والتعسف ولا أعرف على وجه التحديد متى نشأ على هذه الصورة؟ ولكنى أذكر بكل تأكيد أنه كان يقود لأمراض اجتماعية بارزة بقيد الطلاب ضعاف المجموع فى مدارس ابتدائية فى القرى حيث لا يوجد هذا النظام ثم إعادتهم إلى مدارس مدنهم الأصلية بعد ثلاثة شهور. . إلخ.

ومع اتجاه وزارة التربية والتعليم إلى توحيد الفرص المتاحة فى التعليم الأساسى كله ستصبح الإنجليزية بمثابة اللغة الأجنبية الأولى الوحيدة، وبالتالى يمكن تدريس الفرنسية أو غيرها بطريقة اختيارية على هيئة مستوى رفيع، ولا يخفى على أحد مدى أهمية وجود مثل هذه الدراسات الاختيارية منذ مرحلة مبكرة لكى تستوعب طاقات المتفوقين وقدراتهم وتعطيهم الأمل فى أن يكتسبوا مهارات تتناسب مع إمكاناتهم الذهنية الرفيعة، وإلا فإن البديل سيكون انكبابهم على المناهج التقليدية حتى يقتلوها من ناحية، وتقتل مواهبهم من الناحية الأخرى.



الباب الرابع

المناهج التعليمية



الفصل الرابع عشر
معنى الجودة فى التربية والتعليم

أعرف واحدا من مثقفينا البارزين المتواضعين، لاشك فى إلمامه المتميز بقضايا وطنه وبالمعارف والآداب العالمية المختلفة فى ذات الوقت، ومع سعة اطلاعه فإنه دقيق فيما يرويه أو يتحدث عنه، كما أنه يتميز بالإبداع الفكرى، فأفكاره تعبر عنه، ولا يستسهل نقلها عن الآخرين كما يفعل غيره، ولا يكاد الناس يعرفون تخصصه لأنه يتحدث بنفس الدرجة من التمكن فى عدد من التخصصات، وقد سُئل مرة بعد أخرى عن السبب فى هذه العبقرية وهذا التفرد الذى لا يقف عند حد تخصص معين، ومع أنه كان يحاول الهروب من الإجابة حتى لا يسجل على نفسه الغرور أو الثقة الزائدة فى النفس، ومع أنه كان يحيل الأمر إلى دعابة، فإنه اعترف ذات مرة باعتراف له مغزى عميق، وظنى أنه يمثل الإجابة الصحيحة والصادقة بل الوحيدة عن سر التفوق الذى يتمتع به، وقد قال فى إجابته العابرة: إنه حين كان تلميذا فى المرحلة الابتدائية وكان النقل من سنة دراسية إلى السنة الأعلى نقلا آليا، أى بدون امتحان، كان يتحسب منذ صغره لامتحان الشهادة الابتدائية فى نهاية السادسة الابتدائية، وكان هذا الامتحان هو أول امتحان يواجه به الطفل فى النظام التعليمى المصرى (ظل هذا الوضع حتى عام ١٩٦٨)، وكان صاحبنا يظن أنه لابد له لكى يجتاز هذا الامتحان أن يحصل على النهايات العظمى للدرجات أى أن يحصل على عشرة من عشرة وعلى خمسين من

خمسين وعلى مائة من مائة فى كل امتحان، وهكذا فإنه ظل طوال طفولته يحصل على الدرجات النهائية فى كل صغيرة وكبيرة، متحسبا لامتحان الابتدائية حتى يجتازه لأنه فى ظنه لن ينجح فيه إذا لم يحصل على النهايات العظمى.

وقد ظل هذا الاعتقاد «الخاطئ» إذا جاز وصف مثل هذا الاعتقاد بالخطأ، مسيطرا على ذهن صاحبنا حتى منتصف السنة الدراسية السادسة حين عقدت مدرسته امتحان تجربة للطلاب يشبه من وجه أو آخر امتحان الشهادة الابتدائية وحصل صاحبنا بالطبع على النهايات العظمى فى كل المواد الدراسية، ولكنه اكتشف أنه لم يكن الناجح الوحيد، وأن كل الذين حصلوا على النهايات الصغرى (٥٠٪) قد نجحوا أيضا!

وللمرة الأولى عرف صاحبنا أن لكل امتحان نهاية عظمى ونهاية صغرى.. ولم تكن معرفته المتأخرة بهذه الحقيقة البديهية لتغير شيئا من خلقه، فقد ظل فى كل ما يتناول من علوم ودراسات متأثرا كل التأثر بهذا «الخطأ» أو الخلق القديم، وهكذا أتيحت له من حيث لا يدرى هو ومن حيث لا يدرى أحد قدرة رهيبة على معالجة كل ما يقرأ وكل ما يدرس بجدية فائقة وحيوية لا تنتهى، ويستطيع القريبون منه أن يحكوا الأساطير عن قدرته على التنظيم والتخطيط والتبويب والإبداع فى هذا كله.. ورغم كل ما أثقلته به الحياة وأثقل به نفسه من جهود، فإن تفوقه كتلميذ لا يزال يساعده على التفوق فى كل ما يعالجه من أمور نظرية أو عملية.

□

تذكرت هذه الصورة بحذافيرها حين بدأت أطالع أحاديث متنوعة عن

الوسائل الكفيلة بتحقيق الجودة فى التعليم ، ومن الأوقع أن أنقل القارئ إلى حديث آخر سريع عن شهادات الجودة التى تعطى (الآن) للصناعات والمصانع ، فقد روى وزير الاقتصاد فى إحدى الدول العربية أن رئيس المؤسسة المانحة لشهادات الجودة (الأيزو) قال له فى معرض مناقشة بينهما إن بوسعه أن يعطى على سبيل المثال مصنعا للسيراميك شهادة الأيزو فى صناعة السيارات ، لأنه ببساطة شديدة لا يقيم المصنوع نفسه وإنما يقيم أساليب الصناعة والإدارة تبعا لمعايير ثابتة درست ووضعت وبوبت سلفا .

وهذه حقيقة ربما لا يدرى عنها رجال التربية والتعليم عندنا شيئا . فقياس الجودة فى التعليم لن يتوجه إلى المناهج ولا إلى مدى الإلمام بها ، ولكنه سيتوجه إلى أشياء أخرى كثيرة . . وأخشى ما أخشاه أن تتكرر فى قياس الجودة قصة الكاريكاتير البديع الذى قال فيه ضابط المرور للسائق الذى يحمل شحنات المخدرات إنه غير معنى بالمخدرات ولا بأن السيارة تسير بدون لوحات معدنية ، لكنه معنى بالحزام فقط !

ومن حسن حظ التعليم المصرى أنه وضع لنفسه منذ مرحلة مبكرة نظما كثيرة لتحقيق الجودة وقياسها ، بل إن كل مدرس يتعرض للتقويم من وجهتى نظر مدير المدرسة ، وموجه المادة ، ولكل من هذين تقرير سنوى بالكلمات وبالدرجات ، ويعنى كل منهما بالأداء من وجهة النظر التى يمثلها ، فموجه المادة يعنى بالناحية الفنية أى بالمادة والتدريس والموضوع والقدرات المرتبطة بأداء العملية التعليمية ، على حين يعنى ناظر المدرسة (أو مديرها) بالجوانب الأخرى فى الأداء التربوى واليومى لكل معلم ، ويتولى الموجه تقييم كل مدرس فى دورتين متتاليتين : دورة فى الفصل الأول من العام الدراسى ، ودورة أخرى فى الفصل الثانى ، وربما

يحتاج الأمر لدورة ثالثة ، ولا يخلو الأمر من زيارات للموجه الأول على مستوى المنطقة التعليمية ، أو الموجه العام المخصص لهذه المنطقة من بين الموجهين العموميين الكبار على مستوى الوطن كله .

وبدلا من أن نطور من هذه النظم القائمة ونتلافى سلبياتها ونعيد إليها فعاليتها وبدلا من أن ندرب كلاً من المقيِّمين والمقيَّمين على تطويراتها فإننا سنبدأ سلسلة جديدة من العبث التربوى على مستوى مراكز " قاهرية " تعنى بالتشكيل والتنظير وتسوم التعليم عذابا آخر فوق ما يعانيه من عذابات حالية .

ولا يستبعد أحد أن توضع كتب على مستويات متعددة فى هذا التقويم ، وأن تعبأ استمارات وأن تفرغ هذه الاستمارات ، وأن يتم كل هذا على حساب العملية التعليمية نفسها فتقتطع الساعات الدراسية من أجل هذا التقويم الجديد وشرح فلسفته الثورية ، وميثاق العمل الوطنى الذى فيه . . وتكون النتيجة بعد فترة قصيرة إضافة كبيرة على عاتق العملية التعليمية تنزل بها عن مستواها الذى تدهورت إليه بالفعل .

مع كل هذا التخوف من المأساة القادمة فإنى أظن أن من حق التربية والتعليم علينا أن ننبه وبصوت عال إلى أن الجودة فى التعليم لا تتحقق ولن تتحقق بمثل هذا التطوير الشكلى أو التقويم الشكلى ، وإنما تتحقق بشىء من الجدية فى تقويم القائمين بالعملية التربوية ، وكلنا لا نزال نتذكر أى مدرس متميز تتلمذنا على يديه بل ونتذكر كل كلمة قالها ، بل وكل حركة وكل سكنة وكل إيماءة ، كما أننا لا نزال نتذكر المدرس الضعيف (فى قدرته على التدريس) الذى تمنينا لو أنه لم يمر علينا فى حياتنا الدراسية . كما كنا نتمنى أن ينتهى درسه قبل أن يبدأ .

وأظن من واجب الوزارة أن تنفق على الارتفاع بالقدرات التعليمية لمدرسيها قبل أن تطالب التلاميذ وأولياء أمورهم بالامتناع عن الدروس الخصوصية ، ولو أن عهد المدرسين المقتدرين عاد إلى المدارس لانتهت ولانتفت الدروس الخصوصية إلى الأبد ، ولا أظن أن من الصعب على وزارة التربية إذا أرادت أن تعيد عهد المدرس المتميز . وليس من الصعب على أى وزارة للتربية أن تضع الخطط المرحلية للارتفاع بكفاءة المدرسين ، سواء لجأت فى هذا إلى تقوية دراسات التربية العملية فيما قبل تخرجهم ، أو إلى توفير دراسات توجيهية وعملية لهم ، أو إلى وضعهم لمدد طويلة مع أقرانهم الأكثر خبرة وقدرة حتى يكتسبوا الفن الذى لا فن بعده وهو فن الأستاذية .

وقديما كان كل كتاب فى طرق التدريس يبدأ بفصل كبير يحاول الإجابة عن السؤال التقليدى : هل التدريس علم أم فن؟ ورأيى المتواضع أن التدريس مثله مثل الطب : فن يمارسه رجل علم .

ورأيى مرة ثانية أن فى هذه العبارة القصيرة السر الأعظم لمن أراد الإصلاح .

الفصل الخامس عشر
حق الطلاب فى الأجازة

يمكن لنا تشبيه عملية التعليم والتعلم بأنها طراز فريد ومتقدم من أية عملية حيوية كالتمثيل الغذائى على سبيل المثال، ذلك أن الجسم السليم يتلقى الطعام فى صوره التى نعرفها كالخبز والخضروات والفاكهة واللحوم والبقوليات، ثم يحول هذه المواد إلى العناصر الأساسية التى يحتاجها الجسم من بروتينات وكربوهيدرات وفيتامينات وأملاح معدنية، ثم تتحول هذه المواد إلى غذاء للأعصاب والعضلات والقلب وأجهزة الجسم المختلفة . .

ولا يمكن الزعم بأن الحياة الإنسانية ممكنة الاستمرار إذا اختزلنا هذه المواد الغذائية كلها إلى العناصر الأساسية التى يحتاجها الجسم وقدمناها للإنسان على هيئة كبسولات من البروتين أو الفيتامينات، ذلك أننا مهما بلغنا من العلم فلن نستطيع أن نحيط بكل أسرار الخلق الإلهى للجسم البشرى .

ويكفى أن نتذكر ما كان يرويه لنا بعض أساتذتنا من أن الكبد البشرى يقوم بوظيفة مجموعة من المصانع الكيماوية لو قدر لها أن توجد على ظهر الأرض لامتدت لأكثر من عشرة كيلومترات .

هذا كله تصوير بسيط أردت به أن أقرب الصورة التى يقوم بها المخ البشرى فى استيعاب المعرفة وفهمها وتمثلها . . وهى عملية بشرية تتم بقدرة الخالق دون أن يدرى كثيرون من الذين يتمتعون بها .

وعلى الرغم من أن عمليات التعليم تحاول فى كثير من الأحيان أن تسيطر على المدخلات والمخرجات فى العملية التربوية ، وتظن أنها قادرة على هذه السيطرة ، فقد علمتنا التجارب البشرية والإنسانية على مدى التاريخ كله أن مجرد التفكير بهذه الصورة هو نوع من الوهم الزائف وغير القابل للتحقيق ، ذلك أن الآليات التى تتحكم فى تصرف المخ البشرى أكثر تعقيداً من كل ما نتصوره من نتائج تجارب الفعل والفعل العكسى ، ورد الفعل ، أو تجارب الذكاء الصناعى مهما تقدمت وحققت من تقدم فى الفهم والتحليل . .

لهذا كله يصبح الحديث عن تربية الأخلاق والعادات من خلال مقررات بعينها نوعاً من التجريب الفاشل والحرث فى الماء . .

ومن نعم الخالق على الإنسانية جمعاء أن البسطاء من الناس يدركون هذه الحقيقة بلا أدنى جهد ، وأنهم يفرقون بين التعويد وبين التعليم . . وهم يدركون تمام الإدراك أن التعويد لا يعنى أبداً ما تعنيه كلمة التعليم من معان مختلفة وسامية ورفيعة .

ومع أن التعويد كفيل بتربية الأخلاق الحميدة والفضائل الرفيعة ، فإنه فى واقع الأمر غير قادر على الإطلاق على التعليم ، اللهم إلا فى حدود التدريب الجيد

على أداء وظيفة محددة جداً لا تتعدى خطوة واحدة أو خطوتين فى خط الإنتاج بلغة الصناعة والتكنولوجيا.

□

هذه مقدمة لابد منها للولوج إلى الموضوع الذى نحن بصدده، وهو حق الطلاب فى الأجازة.

فنحن قد توارثنا مناهج وأساليب عريقة فى النظم المدرسية عن أجدادنا، وأجداد غيرنا من شعوب الأرض وحضارته التى تعود إلى آلاف السنين، وليس إلى بداية عقد التسعينيات فقط «كما يراد لنا فى كثير من البروباجندا الزائفة التى توصف بأنها تطوير للتعليم»، وقد عرفت هذه الحضارات أهمية بل وحتمية الأجازة للتلاميذ والطلاب..

ومنذ قديم الزمان يتمتع الطلاب ومدرسوهم بأجازة صيفية طويلة تبلغ ربع العام أو منتصفه وبأجازة فى كل أسبوع، هذا فضلاً عن الأجازات المرتبطة بالأعياد الدينية والقومية، بل والمحلية فى كثير من حضارات العالم.

وليس يخفى على أحد أن الأجازات كانت على الدوام جزءا من النظام التربوى تماماً كما أن النوم جزء من النشاط الإنسانى، ولهذا كله فلا يستقيم أن نطلب من الطلاب أن يستمروا فى الدراسة صيفا وشتاء، لأن الإنسان لا يستطيع أن يقضى حياته مستيقظاً وإلا فقد حياته! بل إن الذين يظلون مستيقظين لعدة أيام يعاملون معاملة المرضى بالفعل ويحجزون للعلاج فى المستشفيات.

وليس من العجيب أن القرآن الكريم امتن على الخلق فى كثير من المواضع بهذه النعمة البشرية من تعاقب الليل والنهار والسكن والنشور . . إلخ .

وفى العقود الأخيرة التى نعيشها تفجرت المعارف والعلوم ، وأصبحت هناك اتجاهات مثالية لإتاحة الفرصة للطلاب والتلاميذ للاطلاع على قدر أكبر من أساسيات المعرفة فى سن مبكرة استغلالاً لقدراتهم الذهنية المتمكنة من الإلمام والاستيعاب فى السن المبكرة .

وقد تنبه التربويون فى كثير من بلدان العالم إلى أن المسألة أصبحت تستدعى إعادة التفكير فى علاقة التلميذ والطالب بالمدرسة ، فبقدر ما أصبح التلميذ بحاجة إلى الوجود مع مدرسين يتلقى عنهم المعارف والمهارات . وبقدر ما أصبح بحاجة إلى الوجود مع زملاء يتفاعل معهم وتنمو مداركه التربوية وهو بينهم ، فقد نشأت حاجة جديدة إلى أن يخلو التلميذ والطالب إلى نفسه بعض الوقت لكى يتمثل ويتأمل ما درسه حتى لا يتحول إلى ماكينة صماء تفرم أو تطحن العلوم والمعارف التى تتلقاها فحسب . .

وهكذا أصبح من حق الطالب أو التلميذ بل ومن مصلحته أن يبقى بعيداً عن الجو المكثف للدراسة يومين فى الأسبوع على الأقل لكى تتاح له فرصة «التمثل العقلى» .

ومن العجب العجاب أن الأزهر وهو أقدم مؤسسة تعليمية «فضلاً عن أنه أقدم جامعة فى العالم» ، كان قد تنبه إلى هذا المعنى منذ زمن طويل فكان يمنح تلاميذه أجازة أسبوعية فى يومى الخميس والجمعة ، بل تنتهى دروس يوم الأربعاء مبكراً

عن دروس الأيام الأخرى، تماما كما يحدث الآن فى الولايات المتحدة الأمريكية . . ويستطيع الذين يريدون التأكد من هذا أن يطالعوا - على سبيل المثال - مذكرات الشيخ الباقورى «بقايا ذكريات».

□

ومنذ عقد من الزمان نشأت المدارس التجريبية كتجربة جيدة ومتميزة بدأتها وزارة التربية والتعليم فى محاولة لإشباع رغبات وتطلعات أولياء الأمور فى توفير تعليم متميز لأبنائهم يعنى باللغات والكمبيوتر . . إلخ دون أن يكونوا مضطرين إلى اللجوء إلى المدارس الأجنبية بكل ما تمثله من تهديد للهوية القومية أو الدينية «أو الخلقية فى بعض الأحيان»، فضلاً عن عجزها عن استيعاب الأعداد المتقدمة إليها.

وكان من الطبيعى جداً أن تبدأ الوزارة فى هذه المدارس تجربة الأجازة ذات اليومين فى الأسبوع، وسار الأمر على هذا النحو «لمدة سنوات» مع يوم طويل جداً فى بقية أيام الأسبوع إلى أن تم عرض الموضوع على صاحب القرار بطريقة خاطئة وربما مغرضة، وقد أدى هذا العرض المبتور إلى قرار مفاجئ فى العام الماضى بعد بداية العام الدراسى بمدة، وعلى خلاف عادة شعبنا الطيب فى تحمل كثير من القرارات التحكمية، فقد لجأ بعض أولياء الأمور إلى القضاء المصرى الذى أنصف التعليم والتلاميذ والطلاب، وإن كان قراره قد جاء بالطبع مخالفاً لرغبة الجهة الإدارية (أى وزارة التربية والتعليم).

وقد فوجئ الناس هذا العام بأن الوزارة المسئولة عن التربية والتعليم تلتف حول حكم القضاء وتستصدر القرار مرة أخرى من جهة أخرى تابعة لها .

ولأنى لا أشك فى وطنية المسئولين عن التعليم والتربية فى مصر من أعضاء المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى ولا فى حرصهم على الحق والمنطق والقانون والقيم والمثل ، فقد كتبت هذا المقال التوضيحى لكى أضىء به الموقف الطبى البيولوجى والفكرى والتربوى والإنسانى حول هذه القضية التى يبدو أنها قد عرضت بطريقة خاطئة أو مغرضة على صاحب القرار ! ! مما أدى مرة بعد أخرى إلى نوع من التعنت غير المقبول تطور إلى التعسف فى استعمال حقوق ليست مشاعة على هذا النحو .

□

ولأنى أعلم أن الوزير يتابع كل صغيرة وكبيرة مما يكتب فلن أخفى عليه ما يتناقله أولياء الأمور من أنه يريد تحيير الناس وتكريههم فى المدارس التجريبية تمهيداً لإغلاقها لأنها لم تنشأ فى عهده وإنما فى عهد سلفه ! ! وأنا أربأ بأولياء الأمور جميعاً أن يظنوا بوزيرهم هذا الظن ! !

الفصل السادس عشر

تخفيف المناهج الدراسية . . ضرورى

من العناوين المتكررة فى صحافتنا أن يصرح وزير التربية فى أول كل عام بأنه أمر بتخفيف المناهج من الحشو، ومن العجيب أن هذا لا يحدث وإنما يزداد الحشو عاماً بعد عام، وغنى عن البيان أن المقصود بالحشو فى تصريحات الوزير هو ذلك التزيد الذى لا لزوم له. ومن العجيب مرة ثانية أن هذا لا يحدث وإنما يزداد الإسهاب والإطناب واللغو والتفصيل والمقدمات الطويلة والمط والتكرار وكل أنواع وصور التطويل والتوسيع والتضخيم.

وليس هذا لحسن الحظ هو موضوع مقالى اليوم، إنما أقصد كما لاحظ القارئ فى العنوان حشواً آخر هو مضمون المناهج نفسها. . ولن أستعرض أمام القارئ ما تحفل به كتب المرحلة الابتدائية الآن، ولكنى أقسم بالله غير حانث أن محتويات هذه الكتب صعبة علىّ أنا شخصياً رغم نعمة الله الكبرى علىّ. وفى أكثر من اجتماع علمى أكاديمى على أعلى مستوى تطرقنا إلى استطلاع آرائنا كمجموعة من شباب هيئات التدريس بكليات الطب لا نزال محتفظين بقدراتنا الذهنية العالية جداً ولم يشذ أحد منا عن تقدير مدى صعوبة وحرج هذه المقررات الدراسية التى ابتلينا بها فى المرحلة الأخيرة تحت شعار «تطوير التعليم».

وقد دفعني الاندهاش أن أسأل زملائي في الكليات الأخرى، وراعني أن زملائي من أعضاء هيئة التدريس بكليتي الهندسة والعلوم يشعرون بما نشعر به في كلية الطب من صعوبات مناهج العلوم والرياضيات.

وقد وصل الأمر بمنهج العلوم في السنة الخامسة الابتدائية أنه يدرس كل أجهزة الجسم البشري بطريقة تفصيلية جداً، فماذا ترك التعليم الابتدائي لكلية الطب إذن؟

وقد نبهني بعض زملائي أنهم لا يشفقون على التلاميذ فحسب، ولكنهم يشفقون أيضاً على المعلمين الذين هم بحكم المهنة مطالبون - كما تقول أصول التربية - بأن يكونوا في موقف أقوى من مواقف التلاميذ، فإذا بهم من أجل تحقيق هذا الهدف وهذا المستوى مضطرون إلى بذل جهد مضاعف في استيعاب هذه المناهج المحشوة.

وقد ذكر لي كل من سألتهم من هؤلاء المعلمين أنهم يبذلون الآن جهداً لا يقل بحال من الأحوال عن الجهد الذي كانوا يبذلونه في أثناء دراستهم الجامعية، بل ربما كان لهم العذر في الجامعة في أن يهملوا بعض الأجزاء اعتمادا على مبدأ الأسئلة الاختيارية، وعلى أن تحقيق النجاح في حد ذاته لا يقتضي أكثر من خمسين أو ستين في المائة، لكن موقفهم اليوم أصبح أصعب، فلن يحتمل المدرس أن يرى نفسه وهو في وضع العاجز أمام تلاميذه، ولن يعطيه تلاميذه حق الإجابة عن ثلاثة أسئلة فقط من كل أربعة أسئلة يوجهونها إليه.

وهكذا فقد وصلنا في السنوات الماضية إلى الوضع الذي أصبح يحتم على

المدارس الخاصة الحريصة على سمعتها ألا تستوظف لأداء وظائف التدريس فى المرحلة الابتدائية إلا الحاصلين على دبلومات عالية بعد البكالوريوسات أو المسجلين لدرجات الماجستير، وليس سرا أن كثيراً من هذه المدارس تحفل الآن بالطبيبات والمهندسات اللاتى يؤدين وظيفة التدريس. . وربما كان هذا فى نظر البعض نوعاً من الخير الذى يأتى ضمن الشرور لأن لكل وجه فى الحياة وجهاً آخر.

وقد تفضلت الوزارة بحل مشكلة هذه المناهج الصعبة والمكدسة بحل يبدو لها منطقياً، بينما هو يمثل طامة كبرى، وذلك بأن لجأت الوزارة إلى الإفراط فى تسهيل الامتحانات العامة، وبحيث إن نسبة النجاح فى هذه الشهادة الابتدائية أصبحت فى الغالب قريبة جداً من ١٠٠٪، وأن متوسط مجاميع الدرجات فى هذه الشهادة أصبح يتعدى ٩٥٪.

□

لست بعد هذا كله فى حاجة إلى أن أقول وأقرر أن هذا الأسلوب سوف يقضى قضاء تاماً على عقليات أفراد الجيل الذى تعلم به، وسوف يؤثر تأثيراً سلبياً بعيد المدى على ثلاثة جوانب من شخصية الجيل القادم، وجوانب الإدراك فى هؤلاء التلاميذ الضحايا.

□ فأما الجانب الأول فهو فقدان احترام التلميذ للعلم وللأدب، ولكل نص علمى أو أدبى، ولكل مادة مكتوبة، ويأتى هذا كنتيجة طبيعية جداً وضمنية جداً للبون الشاسع جداً بين المناهج المقررة والامتحانات العامة، ذلك أن واضعى

الامتحانات قد أصبحوا يعلمون تمام العلم أنه من المستحيل أن يضعوا امتحاناً جاداً أو حقيقياً فى هذه المواد الصعبة المكدسة، ولهذا فهم مضطرون إلى وضع امتحانات صورية جدا. فى ظل السوط الذى يُرفع فى كل وسائل الإعلام ويلهب ظهور واضع الامتحانات بأن تكون الامتحانات فى مستوى الطالب المتوسط، وفى ظل رؤية هؤلاء لرأس الذئب الطائر المتمثلة فى العقوبات الشديدة والمتعسفة التى فرضت طوال السنوات الماضية على بعض واضعى الامتحانات الذين تجرأوا ووضعوا امتحانات فيها شبهة الامتحان..

وهكذا فإن التلميذ مهما ذاكر أو لم يذاكر يواجه بامتحان هين، وكما ذكرنا فقد أصبحت متوسطات المجاميع فى الشهادة الابتدائية فوق ٩٥٪، وهى النظرية نفسها التى كان الوزير يبشر بها فى نظام التحسين فى الثانوية العامة.

□ أما الجانب الثانى فهو احتقار التلاميذ لقدرات الاستيعاب والإدراك والتذكر والاستدعاء، وهى قدرات ذهنية من المفروض أن ينميها التعليم بالتدريج، لكن الذى يحدث فى ظل المناهج المتضخمة أن الذى ينمو هو البديل الكاذب لهذه القدرات.

فأساتذة الدروس الخصوصية يعلمون الطلاب الآن:

كيف «يُشبهون» على الإجابة بدلاً من التوصل إليها،

وكيف «يلحنون» الكلمة بدلاً من أن يصلوا إلى نطقها الصحيح،

وكيف يستغلون العموميات فى الإجابة،

وكيف يلجأون إلى الحلول الوسطى من أجل اجتذاب الدرجات الضائعة .

وهكذا وهكذا . .

وتصبح النتيجة ضياع الهدف التربوى . . ونمو قدرات كاذبة كان من الأجدر أن تنمو بدلاً منها القدرات المثلى .

وهكذا تنمو قدرات الفهلوة بدلاً من قدرات الذكاء ،

وقدرات التلفيق بدلاً من قدرات التوفيق ،

وقدرات التجميع بدلاً من قدرات التركيب ،

وقدرات الخلط بدلاً من قدرات التمييز ،

وقدرات التعميم الساذج بدلاً من قدرات التحليل الناضج ،

وقدرات الاستهزاء والتشكيك بدلاً من قدرات النقد .

وهكذا ينمو أيضاً فى نفوسهم الإيمان بالحظ ، وبفكرة المؤامرة بدلاً من دراسة الاحتمالات وتقدير المواقف . .

وعلى هذا النحو تتهيأ من خلال التعليم التام وليس من خلال أية قناة أخرى كل السبل المؤدية إلى تكوين شخصيات سيكوباتية ومريضة بالفصام وبالبارانويا أو مركبات النقص .

□ أما الجانب الثالث فهو فقد القدرة على التعلم ، وهى أهم القدرات التى يجب على المدرسة أن تنميها (أو تستبقيها على أقل تقدير) ، فنحن أمام نموذج التلميذ الذى يدرس منهجاً فيه كل شىء ، ويجتاز امتحاناً يُهيىء له أنه عرف كل شىء بنسبة مائة فى المائة ، ومن الواضح أن هذا التلميذ لا يجد أية رغبة فى أن يستطلع شيئا آخر بعد هذه الشهادة المطبوعة والموثقة ! !

ومن هؤلاء نجد اليوم أنماطاً غريبة كالذين إذا سألتهم سؤالاً بسيطاً عجزوا عن إجابته ، لكنهم فى الوقت نفسه يجيبونك بالقسم بأنهم يعرفون الإجابة لأنهم حصلوا على الدرجة النهائية فى العلم الذى يحتوى هذا السؤال . . إذن جاوبنى يابنى . . فيكون الرد : ولماذا أجيبك؟ هل تمتحننى أنا الذى حصلت على النهاية التى لم تحصل عليها حضرتك أنت أبدا (يا بابا) ! !

الفصل السابع عشر
كيف يمكن تطوير مناهج التعليم الأزهرى ؟

قبل أى تفكير فى تطوير أو تحديث التعليم الأزهرى ينبغى لنا أن نتأمل ما وصل إليه الحال فى المناهج الدراسية المقررة على الدارسين فى هذه المعاهد المنتشرة بفضل الله فى جميع أنحاء الوطن.

ولن نتزيد فى إيراد تفصيلات المقررات الدراسية التى ينبغى على هؤلاء الطلاب أن يلموا بها، ولكننا سنشير فى إشارة عابرة إلى أن هؤلاء مطالبون بدراسة مقررات شرعية وعربية كاملة، بالإضافة إلى مقررات التعليم العام كلها. وربما لا يعرف كثيرون منا هذه الحقيقة، ولكنها هى الحقيقة القائمة للأسف الشديد.

ومن البدهى أن هذا وضع صعب بل وصعب جدا، فكيف يمكن للتلميذ - مهما كان مستواه العقلى - أن يجمع بين هذا وذاك على هذا النحو الإجبارى!

ونحن لا ننكر أن هناك قلة قادرة على الاستيعاب فى مجالات متعددة، وأن توسيع قاعدة الاستيعاب يفيد مثل هؤلاء، ولكن الأحكام المتعلقة بالأغلبية لا ينبغى أن تنبنى على وجود قدرات خاصة..

وفضلا عن هذا فإننا بتطبيق مثل هذه السياسة نحجِّر على النشاط العقلى

لهؤلاء المتفوقين ونجعله يتوجه بطريقة قسرية إلى الدراسة وحدها، وكأننا ننسى أن الدراسة جزء من الحياة ، ونكاد نتصور أن الحياة جزء من الدراسة .

وإذن فنحن نكاد نكون قد حسمنا الأمر منذ البداية ، وقررنا أنه لا مناص من تخفيف المقررات، وهذا حق لا ريب فيه . .

ولكن كيف يكون التخفيف ؟؟ .

فى الحقيقة إن أمامنا ثلاثة سبل لتحقيق مثل هذا الهدف، ولا نستطيع القول بأن هذه السبل تمثل بدائل يمكن الأخذ بأحدها وترك البديلين الآخرين، ولكن الواقع الأقرب إلى الصواب من الناحية التربوية ومن الناحية العملية كذلك، هو الأخذ بالسبل الثلاثة :

☐ السبيل الأول : حذف مواد بأكملها من المقررات الدراسية :

وقد يكون رد الفعل صيحة اندهاش عميق : ياللهول . ولكن الأمر أبسط من هذا . .

ولن أفيض فى أحاديث كثيرة ولكنى سأضرب مثلا واحدا بعلم الكلام، فهذا العلم ينبغى أن يظل فى مكان سامٍ (أو مكانة سامية) بعيدا عن أن يدرس على مستوى المدارس الثانوية . .

ليس هذا رأينا ولكنه رأى الإمام الغزالى نفسه من قبل، ولم يكن هذا الرأى عابرا ولكنه وضع كتابا جعل عنوانه هذه الفكرة : «إلجام العوام عن علم الكلام »

وقد لاحظت أن كثيرا من الشباب ذوى الذكاء المتوسط يبدءون فى التفكير

والتعبير القريب من التجديف فى الدين بعد دراستهم القاصرة والمتعجلة لمقررات علم الكلام .

ولأن هؤلاء الشباب يكونون فى السن التى تميل إلى فهم الحقيقة فى ضوء الدراسة وتتسرع فى إطلاق المسميات على الظواهر ، فإن الأمر فى الواقع يصبح خطرا شديدا ، لا على القيم التربوية وحدها ولكن على القدرات العقلية كذلك .

وأنا أقول هذا كطبيب يتلقى المرضى بصدر رحب ويسمع منهم كثيرا من الترهات التى يظنونها حقائق مطلقة . . ثم يحادثهم بشأن أنفسهم وشأن ذويهم فيجد منهم فى كثير من الأحيان احتيالا على إيذاء أنفسهم بسبب انحراف فى التفكير سببه الأعمق هو دراسة متعجلة وقاصرة لبعض العلوم كعلم الكلام ، وكالمنطق الأرسطى . .

ولعل هذا يجعلنا نستطرد لنقول إن مقررات الفلسفة فى التعليم الثانوى العام تحتاج هى الأخرى ما يحتاجه علم الكلام فى مقررات التعليم الأزهرى ، ولن أفيض فى ذكر أمثلة أخرى .

□

□ السبيل الثانى : هو الاختيار بين مواد علمية تكاد تحقق نفس الغرض الفكرى والغرض التربوى

فعلى سبيل المثال تحتوى مقررات علوم الأحياء على وحدات فى علوم النبات وأخرى فى علم الحيوان ، وإذا كانت هذه الدراسات المستحدثة على طلاب التعليم الأزهرى ضرورية ، فإن ضرورتها لا تأتى من أهمية استيعاب كل جزئياتها

والتمكن من هذه الجزئيات بنفس القدر الذى يتمكنون فيه من علوم الدين، وإنما تأتى أهميتها فى أنها تنمى وترتقى وتهندس طريقة الفكر والتفكير لتكون قريبة من خلق الله وقدرته وعظمته.

ولأن الله واحد، ولأن وحدانيته تتجلى بصورة عميقة فى صنعه الذى أتقن كل شىء، فإن دراسة علم النبات فقط بتعمق أو دراسة علم الحيوان فقط بتعمق ستؤدى على المستوى الفكرى إلى نتيجة أقوى وأروع من دراسة متعجلة لعموميات العملية العلمية فى مقرر محشو بحقائق كثيرة لا يكاد الطالب يدرك ما يجمع بينها، فتكون النتيجة أن تصاب معلوماته فى النهاية عن كلا الموضوعين بالاضطراب الواضح، وأن تشكل عليه الحقائق بحيث لا يستطيع الوصول إلى جوهر الحقيقة ولا حتى مشارفة هذا الجوهر..

وبذا يضيع الهدف التربوى والهدف الفكرى فى ظل السعى الخاطئ إلى الإلمام المستحيل.. لا أريد أن أضرب أمثلة كثيرة على إمكان هذا الاختيار حتى فى دروس الأدب العربى نفسه وعصوره.

□

□ السبيل الثالث: إعادة تقديم المواد الدراسية بطريقة متكاملة

ونحن نحتاج هذا السبيل نفسه فى التعليم العام أيضا، ذلك أن هناك حلقات كثيرة متواصلة ومتشابكة بين العلوم والرياضيات، وبخاصة بين الفيزياء والميكانيكا فى المقررات الدراسية التى تدرس فى مدارسنا ومعاهدنا الأزهرية الآن.

كذلك فإن الارتباط الوثيق بين الجغرافيا والتاريخ ينبغى أن يكون واضحا جدا، وأن يلمس الطلاب هذا فى مقررات واضحة للجغرافيا السكانية على سبيل المثال، وأن يفهموا كيف تغيرت الحدود الجغرافية على مدار دورات التاريخ.

ومثل هذه الدراسات الجديدة على تعليمنا كفيلة بتنمية القدرة على فهم الديناميكية فى أذهان الطلاب والبعد بهم عن تصور الدنيا ثابتة غير متحركة، والابتعاد بهم عن تصور الحقائق على أنها موروثات غير قابلة للتغيير.

ومن حسن الحظ أن الأزهر نفسه كان سباقا فى الماضى إلى مثل هذا التناول، فالكتب العديدة والمؤلفات العظيمة فى آيات الأحكام ربطت بين علمى الحديث والفقه وقدمتهما فى علم واحد لا تزال له مراجعه حتى يومنا هذا، بل ومازالت لهذه المراجع أهميتها التى لا تنكر فى تشكيل الوجدان الفكرى والعقلى والتربوى لخريجى أعظم مؤسسة تعليمية عرفها العالم.

□

هذه بعض أفكار تفتح الطريق فقط، أما الطريق نفسه فطويل ومضىء بإذن الله.

الفصل الثامن عشر
مناهج غير تقليدية

ليس بالإمكان أن نقول إن هناك مناهج تقليدية وأخرى غير تقليدية دون أن نعرف «التقليدية» نفسها، وعلى حين يعتقد بعضنا أن كلمة التقليدية مرادف لكلمة «الكلاسيكية» فى أدبيات العلوم والفنون المختلفة، إلا أن بعضا آخر يعتقد أن «التقليدية» مقابل «للابتكارية» و«للإبداعية»، مفضلا النسبة إلى التقليد الذى هو على خلاف «التجديد». ومع أن البداهة تقول إن أصول العلم هى الأصول وأن دلالة لفظ «الأصول» تحمل فى طياتها الدلالة على ما هو غير قابل للتجديد ولا لوجهات النظر، مع هذا فإن الداعين إلى اللا تقليدية يؤكدون أن البداهة نفسها تدلنا على أن الأصول ليست هى كل ما تحتويه المناهج، ومن ثم فإنه لابد للمناهج أن تكون بطريقة أو بأخرى لا تقليدية، وأن تمتد هذه اللا تقليدية إلى محتوى المناهج من ناحية، وإلى طريقة تدريسها وتقييمها من ناحية أخرى.

ومع وجاهة مثل هذه الدعوة أو الصيحة فإن الزمان الماضى لم يكن يسمح لها بالوجود ولو على جدول أعمال مثل هذه الندوة التى نشارك فيها اليوم، وقد تعددت الأسباب التى قادت إلى هذا الوضع لكنها فى النهاية رسخت فى المفهوم الشعبى للتربية والتعليم أن المناهج شىء مقدس أقرب إلى الثبات والرصانة والرزانة، كما أنه أقرب إلى الماضى وإلى الثوابت. . ومن ذا الذى يستطيع أن

يتصور أن ندرس على سبيل المثال نظريات لا تزال محل بحث ولما تتحول إلى حقائق؟ مع أننا دون أن ندرى قد نقدم فى مناهجنا أخطاء علمية واضحة الضلال حتى يكتشف العالم خطأها فنردد وراءه تصويب الخطأ. وليس معنى هذا أننا نتسلل إلى أن ندعو إلى تدريس كل شىء تحت دعوى اللا تقليدية، ولكننا نصور فقط مدى دقة مشاعر الوجدان الشعبى تجاه المناهج، لأن هذا التصوير كفيل فى حد ذاته بتأطير مهمتنا اللا تقليدية، ولهذا التفكير فى اللا تقليدية حين نشرع فى التطوير المنهجى لمناهجنا.

□

أستأذنكم الآن فى أن أقفز إلى الوضع الذى نكون فيه قد وافقنا، وأقرت الوزارة موافقتنا على تدريس المناهج التقليدية فإذا بنا أمام عدد لا نهاية له من المشكلات الكفيلة برجوعنا على الفور فى قرار تدريس المناهج غير التقليدية، لعلى أقصد بهذه الفقرة إذن أن أصور لحضراتكم أن صعوبات التطبيق منظورة ومرئية ومتوقعة ويمكن لكل منا أن يعددها الآن فى سهولة، وأن يستدعى كثيراً منها ليشهرها فى وجهنا مؤكدا أن فى فكرة المناهج غير التقليدية مخاطرة غير محسوبة، بل غير محسومة أيضاً.

فمن هو - على سبيل المثال - الذى سيقرر المناهج غير التقليدية، أهى الوزارة وعندئذ سيصبح غير التقليدى بحكم السلطة المركزية تقليديا؟

أم هو الموجه الأول فى كل منطقة تعليمية، وما هى صلاحياته وقدراته للوصول إلى الاختيار الصائب ولا نقول الأكثر صواباً؟

أم هو المدرس الأول فى كل مدرسة، وليس بأكثر حصانة ضد الخطأ والتحيز

من الموجه الأول؟

أم هو المدرس نفسه وهو الوضع الطبيعى؟ الذى نحلم به ولكننا نتصوره حلما غير قابل للتحقيق؟

ولنا أن نتأمل كل هذه الاحتمالات مرة أخرى عندما نصل إلى المرحلة التى ينبغى فيها أن نقيم الطلاب الذين تلقوا مناهج غير تقليدية.

بل إننا سنصل إليه أيضا فيما يتعلق بالكتاب والوسائل التعليمية، ومجمل الأمر أن صعوبات التطبيق كفيلة حتى مع دراستها ومحاولة التغلب عليها بأن تقيد خطواتنا نحو الأخذ بفكرة المناهج غير التقليدية.

□

ومع هذا فإن فى وسع التربويين المجيدين أن يضعوا المعايير الكفيلة باختيار المناهج غير التقليدية، وساعتها يمكن تفويض المدرسين والمدرسين الأوائل والموجهين والموجهين الأوائل فى اختيار هذه المناهج تبعا للمعايير التربوية المحددة سلفا، وهذا يعنى على نحو ما نقول فى تعريب المصطلحات العلمية أننا نتخلى عن صياغة «المصطلح» لكننا نتمسك بمنهج واضح لوضع المصطلحات، أو لعل هذا يعنى بلغة العقد الأخير أننا نطبق معايير للجودة ونقيم على ضوء منها مدى النجاح فى تحقيق الهدف الكبير.

وربما تسمحون لى أن أعرض على حضراتكم تصورات محددة فيما يتعلق بمثل هذه المناهج:

أولا: لابد أن يكون المردود المتوقع من تدريس هذه المناهج مردوداً مطلوباً

لكنه غير موجود فى المناهج المقررة بالفعل. على سبيل المثال يرى المدرس فى منطقة مشهورة بصناعة السيراميك أن مناهج التعليم لا تتناول السيراميك بكلمة واحدة، فيعمد إلى تدريس مقرر وافٍ ومختصر عن السيراميك يتخذ مرجعه فيه مادة السيراميك فى أحدث دوائر المعارف. . ويكون تدريس المادة الموسوعية فرصة لتدريب الطلاب على التفكير الموسوعى وعلى الفهم الموسوعى وعلى القراءة الموسوعية كذلك، ولست أجد أكثر فائدة للطالب فى المرحلة الإعدادية - على سبيل المثال - من أن يدرس أربعة مقررات من هذا النحو على مدى حصة طوال العام بحيث تطول قراءته للمادة الموسوعية الجيدة إلى مدى حصة كاملة طوال ربع عام دراسى.

ويمكن لنا بنفس المنطق أن نتأمل تقرير مادة موسوعية عن الجامع الأزهر على الطلاب الذين يعيشون إلى جواره، أو إلى جوار معهد من معاهده الكثيرة. . وكذلك عن جامعة القاهرة أو عن مترو الأنفاق أو عن نفق أحمد حمدى أو عن قناة السويس أو عن زراعة القمح أو صناعة السجاد أو منتجات الألبان، وهكذا بمثل هذا المنهج التقليدى نضع تلاميذنا على طريق الموسوعية، وعلى طريق استكشاف المعرفة من خلال الموسوعية، فضلا عما تنميه فى تفكيرهم من رحابة الفكر وسعته والاعتراف بقيمة العلوم المختلفة فى تكوين صورة ذهنية عن شىء واحد.

ونأتى إلى مجموعة ثانية من المناهج غير التقليدية وهى موضوعات الحياة المعاصرة التى تفرضها الأحداث، ومن خصائص الحياة الدنيا التى نعيشها أنها لا تخلو يوما من أحداث مهمة، وأن هذه الأحداث المهمة تحمل فى طياتها الحديث

عن جذورها التاريخية والجغرافية والعقيدية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية وهكذا.

وعلى سبيل المثال فإن انتفاضة الأقصى الأخيرة كفيلة بأن تدرس كمنهج غير تقليدى يعنى فى المقام الأول بتأصيل ثقافة الصراع الدولى والاستراتيجية بدلا من أن يترك أبناؤنا نهبا للآثار التى تتركها خطب حماسية كفيلة بأن تفسد عليهم إيمانهم بالحق وبالقيم الإيمانية، وتحول هذا الإيمان إلى مسخ مشوه على نحو ما نرى.

وعلى سبيل المثال أيضا فإن الانتخابات البرلمانية الأخيرة كفيلة بأن تتيح المجال لدراسة تاريخ الحياة البرلمانية فى مصر، ومن ثم تاريخ الحياة السياسية والحركة الوطنية منذ عصر إسماعيل وحتى الآن مرورا بالبرلمانات المتعاقبة وأسباب حلها، وطابع نشاطها على مدى الفترات المختلفة من عصور الليبرالية والثورة.

وعلى سبيل المثال ثالثاً فإن حوادث الطيران التى نالت بعض التركيز فى الفترة الحالية، كفيلة بدراسة وسائل النقل وتطورها وعلاقتها بالحضارة وأثرها فيها، ودراسة اقتصاديات النقل وفهم الدور الذى تلعبه وسائل النقل والمواصلات فى التجارة والحضارة.

وعلى سبيل المثال رابعاً فإن حملة الانتخابات الأمريكية كفيلة بتقديم صورة موسعة عن بناء الدولة ومفهوم الفيدرالية فى مجتمع متماسك كالمجتمع الأمريكى، وربما أصبح من تلاميذنا الذين يدرسون مثل هذا المنهج غير التقليدى من يتولون فى مستقبل قريب القيام بخطوات محددة فى سبيل الوحدة العربية، ولا يمكن أن ننتهى من حصر الوسائل الكفيلة بصياغة مناهج غير تقليدية ترتبط

بالأحداث التى تخلقها دورة الحياة الدنيا، على أن الصعوبة التى تواجهنا فى مثل هذه المناهج تكمن فى ضرورة تعميق الفهم، لأنه بدون تعميق الفهم فإننا سنكون قد بدأنا المسار الخطر الذى يصور للشباب أنهم بدأوا يملكون الوعى السياسى والقدرة على الحكم على الأمور، بينما هم لا يزالون فى بداية الطريق وربما قبل بدايته، وليس من الصعب على التربويين ولا حتى على القائمين بالتدريس أن ينتبهوا إلى الوسائل الكفيلة بتأطير تعامل الطلاب مع الأحداث السياسية بفكرهم الشاب ورؤاهم الوثابة.

□

نأتى بعد هذا إلى ضرورة خروج المناهج من التقسيمات الحالية للعلوم والمعارف إلى التقسيمات الجديدة التى ابتدعت ما يطلق عليه بالعلوم البينية .

ومن حسن الحظ أنى كتبت فى هذا المعنى الفصل التالى من هذا الكتاب .

الفصل التاسع عشر
هل ندرس العلوم البينية فى التعليم العام؟
لماذا ؟ وكيف؟

يكاد المفكرون المعاصرون يجمعون على الأهمية القصوى لتدريس علوم بينية جديدة تجمع فى مضمونها بين أكثر من علم من العلوم التى يفرضها التقسيم القديم للمعارف والعلوم. . وبذلك فقط يمكن تحقيق تجاوب بين معارف الخريجين وبين التطور الهائل فى المعرفة الإنسانية والتقدم الذى أصابته البشرية فى كافة المجالات، ومنها ـ على سبيل المثال لا الحصر ـ الهندسة الوراثية، وتكنولوجيا المعلومات. . إلخ.

على المستوى المحلى (أو القومى كما نقول فى كثير من الأحيان) لابد لنا أن نسارع إلى الأخذ بهذا الاتجاه بسبب عدة عوامل أخرى غير الاتجاه العالمى الذى دعا إليه المفكرون.

فنحن لا نزال فى طور مبكر من أطوار التنمية التى تستلزم أن يكون الخريج قادرا على أداء أكثر من وظيفة.

ونحن كذلك فى طور من أطوار الانتقال بين نظم اجتماعية واقتصادية تكاد تكون متناقضة، مما يستدعى التفكير الجاد فى أن يكون التعليم قادرا على حماية الخريجين من طغيان النظرات الضيقة (فما بالك بالنظرات الأنبوبية).

ونحن ثالثا قد أصبحنا ندرك بما لا يمكن الشك فيه أن تطورات الحياة المعاصرة أصبحت كفيلة باندثار تخصصات معينة فى لحظة واحدة، كما حدث مثلا فى نظم الجمع التصويرى حين ألغتها نظم الماكنتوش فى لمحة من البصر، على حين أن أنظمة الجمع التصويرى القديمة استغرقت عشرين عاما حتى أمكنها التغلب على الجمع الآلى (اللينوتيب)..

وهذا يقودنا إلى أهمية تسلح الخريجين بأكثر من قدرة، فقد انتهى تقريبا العصر الذى كانت فيه أجيال التكنولوجيا تتخطى فى عمرها أعمار الأجيال البشرية.

ويقتضى الاقتناع بهذه الفكرة الأخذ بمبدأ تقرير الدراسات البينية على كثير من المستويات التعليمية، وسيبدأ هذا بالطبع بالدراسات العليا فى الجامعات التى ينبغى لنا مع نهاية القرن العشرين ألا نقبل التسجيل فيها إلا من خلال الدراسات البينية.

ومن حسن الحظ أن بعض جامعاتنا تمضى فى هذا الاتجاه منذ فترة طويلة، وذلك بحكم طبيعة التقدم العلمى نفسه الذى فرض على الأساتذة - بصورة تلقائية - الأخذ بهذا الاتجاه.

وفى كثير من الأحيان يبدو الأمر فى حاجة إلى كثير من التعديلات على لوائح الكليات الجامعية ليتأهل دارس الدراسات العليا بالمقررات الدراسية الكفيلة بمساعدته على تعميق نظرته، والارتفاع بمستوى البحث العلمى الذى يقوم به.

ومن حسن الحظ كذلك أن الجامعة المصرية كانت قد شهدت فى مطلع عهدها

شيئا شبيها بهذا فى الدراسات العليا المبكرة .

فعلى مستوى الدراسة الجامعية الأولى كانت هناك صورة من الدراسة المزدوجة التى حظى بها الدكتور محمد مندور وأقرانه فيما بين كليتى الحقوق والآداب ، وكان هناك أيضا نمط دراسة الطب والصيدلة بعد دراسة العلوم والزراعة ، وقد تخرج فى ظل هذا النظام عدد من أفذاذ الأطباء ، بل كان هناك نمط دراسة الشرطة بعد الحقوق ، وقد تخرج فى ظل هذا النظام اللواء محمد المنياوى وكيل وزارة الداخلية والمحافظ الأسبق .

على مستوى التعليم الثانوى أعتقد أن هناك مجالات عديدة لتطبيق الدراسات البينية ، وفى عجالة شديدة يمكن الإشارة إلى الأجزاء المشتركة بين مقررات الفيزياء والميكانيكا ، وبين الجيولوجيا والتاريخ الطبيعى ، وبين الفلسفة والمنطق من ناحية ، وعلم الاحتمالات والمنطق الرياضى من ناحية أخرى (وهو ما قد يستغرب له القارئ) ، وبين التاريخ والأدب من ناحية ، والتاريخ والتربية الدينية من ناحية أخرى . . وهكذا .

ولكننى أحب أن أشير بشىء من التركيز إلى نموذج معبر عن هذه الدراسات من بين العلوم القديمة المستقرة التى قتلت بحثا والتى استقرت أبجدياتها بحكم كونها من تراث التشريع الاسلامى .

وفى هذا الصدد سألجأ إلى علم المواريث (الفرائض) كنموذج رائع للدراسات البينية ، يكفل للتربويين النجاح فى كل أهداف هذه الدراسة ، ويكفل كذلك النجاح فى ربط الطلاب بثقافة إسلامية وفقهية رفيعة الفكر والمستوى ، تضمن لهم تربية قانونية وفقهية وإنسانية على أعلى مستوى من الدقة والفهم

والتحليل ، ذلك أن نظام المواريث فى الإسلام نظام عبقرى لأن الشارع فيه هو الخالق جل جلاله .

ونصوص هذا العلم قرآنية حيث لا يأتى الباطل لا من بين يدى النص ولا من خلفه ، وفى تطبيقات علم المواريث لمحات ذكية إلى أبعد حد تكفل تنمية مهارات وقدرات ذهنية هائلة عند من يجيد هذا العلم ، وهى قدرات تفوق ما يطلق عليه خبراء التربية قدرات حل المشكلات .

هذا فضلا عن أن تدريس هذا العلم يمثل فى رأيى نموذجا متميزا للفلسفة التربوية القائمة على التعليم بالمشروع .

يمثل علم المواريث (أو علم الفرائض) إذن نموذجا للدراسات البينية التى تجمع بين تطبيق القاعدة (القانون) وبين الرياضيات . .

ولعله يمثل الحلقة الأكثر تمثيلا للدراسات الجامعية اللاحقة الكفيلة بتخريج المحاسبين القانونيين حين يجمع هؤلاء بين دراسات التجارة (المحاسبة) ودراسات القانون (الحقوق) .

وبلغة الساعات الدراسية فإنه يمكن لنا القول بأن دراسة علم المواريث فى سن مبكرة لا تحتاج لأكثر من ساعة أو ساعة ونصف الساعة أسبوعيا (أى حصتان دراسيتان) فى السنة الثالثة الإعدادية على سبيل المثال . .

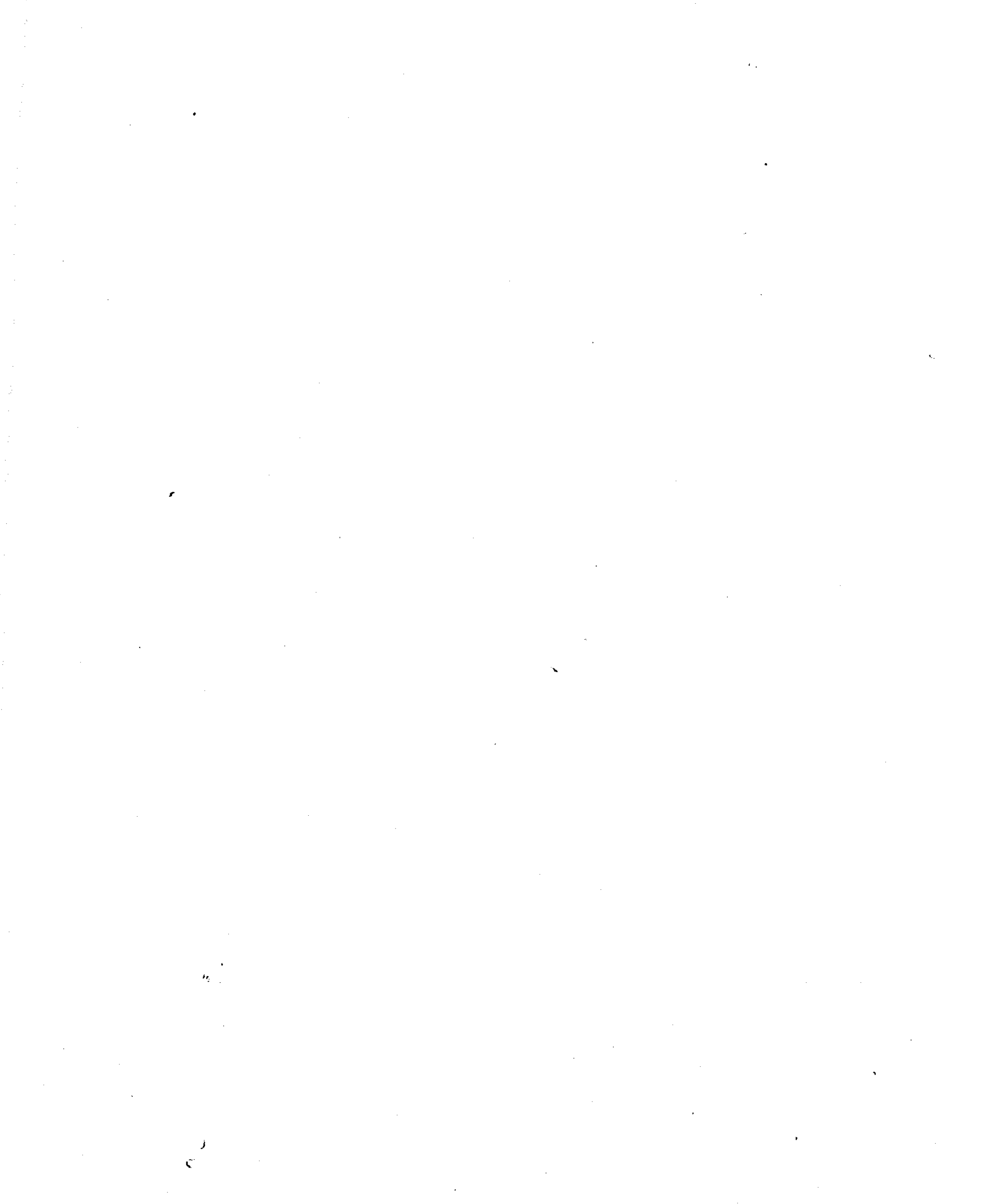
وسوف تحقق دراسة هذا العلم نوعا من الاعتزاز العميق بالشخصية عند الطلاب حين يجدون أنفسهم قادرين على الفصل (القانونى) فى مسائل لها هذا القدر من الحيوية مما يقابلهم فى الحياة اليومية .

وإذا كنا أذكياء بالدرجة الكافية فسوف ندرس لهؤلاء التلاميذ (الطلاب) مقدمة فى حصة أو حصتين عن النظم البديلة للمواريث، ومنها على سبيل المثال نظام المواريث الإنجليزى الحافل بالإجحاف.

أما التأمل المستمر فى نظام المواريث فى الشريعة الإسلامية فسوف ينمى فى الطلاب أكبر حافز نحو الفهم الصحيح للإسلام القادر على اتساع الرؤية والتفريق بين كل ظرف من الظروف والأوضاع المختلفة..

وأعتقد أن مثل هذا الفهم هو أكبر ضمان لمكافحة الانغلاق الفكرى والإرهاب فى الوقت ذاته.

على أن هذا العلم حافل كذلك بكثير من المسائل البسيطة فى نصوصها والعميقة فى دلالاتها كما يتضمن نيات فهم لكثير من أصول الفقه القانونى الرفيع، ومن العجيب أن هذا العلم يمكن استيعابه فى سن مبكرة ويصعب استيعابه فى السن المتقدمة، وقد كان من حسن حظى على سبيل المثال أن استوعبته تماما فى سن مبكرة جدا، بما فيه من مسائل العول والكلالة التى تنطق كما يعرف أساتذتنا جميعا بفكر قانونى واقتصادى رفيع قادر على حل أصعب المعضلات القانونية، كتلك التى قابلتنا عن قريب فيما سمى بقسمة الغرماء عند حل مشكلات بنك الاعتماد وشركات توظيف الأموال.



الباب الخامس

أفكار من أجل تطوير التعليم



الفصل العشرون

تطوير التعليم الفنى :

ضرورة للحياة ، نحن غافلون عنها

من نافلة القول أن ما تحتاجه مصر اليوم وغدا هو تطوير التعليم الفنى بحيث يصبح قادرا على تلبية احتياجات التنمية المفترضة ، والمرجوة ، وهى تنمية فى جميع المجالات التى تأخرنا فيها بالفعل عن ركب الإنسانية المتقدمة من حولنا .

على المستوى البيروقراطى فإن تعبير التعليم الفنى يطلق فى مصر ـ الآن ـ على مستويين من التعليم . أحدهما : يتبع التعليم العام ، (أو بالمعنى البيروقراطى : وزارة التربية والتعليم) . ويشمل التعليم التجارى والصناعى . . والزراعى . . وثانيهما : يتبع التعليم العالى ، (أو بالمعنى البيروقراطى : وزارة التعليم العالى) ، ويشمل ما يسمى بالمعاهد الفنية ومعاهد إعداد الفنيين ، وهى فى الأغلب معاهد تقوم فيها الدراسة على سنتين فقط بدلا من التعليم العالى المعتاد الذى يتطلب أربع سنوات دراسية .

وهكذا فإن الفنيين المتقدمين فى مصر يتخرجون بعد خمس سنوات دراسية بعد الإعدادية ، من منفذين :

المنفذ الأول : هو دراستهم للثانوية ثم دراسة سنتين فى معاهد إعداد الفنيين .

والمنفذ الثانى : هو دراستهم فى المدارس الفنية من ذات الخمس سنوات التابعة

لوزارة التربية والتعليم، والتى تقبل الناجحين فى الإعدادية مباشرة . . أما الفنيون الأقل درجة من هؤلاء فهم أولئك الذين يتخرجون فى المدارس الفنية من ذات السنوات الثلاث (الصناعى - الزراعى - التجارى) بعد حصولهم على الشهادة الإعدادية .

لو أتيح لقادة الرأى والتعليم أن يختاروا بين الخريج من مدرسة فنية من ذات السنوات الخمس، وبين الخريج من معهد إعداد الفنيين ذى السنتين بعد الثانوية العامة، فإنهم سيختارون الخريج الأول لعدة أسباب :

- ☐ أنه تمتع بدراسة فنية على مدى ٥ سنوات فى مقابل سنتين فقط .
- ☐ أن الالتزام التعليمى فى مدارس التربية والتعليم يفوق بمراحل الالتزام الغائب فى المعاهد التابعة للتعليم العالى .
- ☐ أن هذا الخريج تعرض للتكنولوجيا فى مرحلة مبكرة .
- ☐ أن هذا الخريج لا يعانى إحباطات الشاعرين بأنهم رقصوا على السلم .
- ☐ أنه لا يعانى عقد الإحساس بالتفوق الكاذب دون أن يملك أدوات هذا التفوق .
- ☐ أنه أكثر قابلية للاستزادة من العلم والمعلومات الفنية بحكم التفتح المبكر لقدراته على تلك المجالات .

من هنا كان اهتمام الحضارة الألمانية - على سبيل المثال - بهذا النوع من التعليم منذ مرحلة مبكرة جدا، ومن هنا اهتمت الثورة المصرية نفسها بمثل هذا النوع من التعليم حتى إنها نجحت فى إقامة مدارس إعدادية فنية كانت ناجحة بكل المقاييس، ومن هنا كانت الفكرة الأساسية تقريبا فى مشروع مبارك كول للتعليم الفنى . .

ولكن هل نجحنا على المستوى التنفيذى فى تحويل هذه الأحلام إلى حقائق . . ولماذا لم تنجح حتى الآن؟

يقتضى الأمر الإجابة عن بعض الأسئلة :

السؤال الأول : ماهو مدى توسعنا فى التعليم الفنى نظام السنوات الخمس؟

الإجابة : على مستوى عدد المدارس كانت هناك ١٩ مدرسة صناعية فأصبحت هناك ٢١ مدرسة، أى أن عدد المدارس ازداد بنسبة ١٠٪ فقط، هذا على الرغم من الثورة القائمة فى بناء المدارس، أما المدارس الزراعية فكانتا اثنتين ولم يزدد عددها حتى الآن (بنسبة زيادة صفر فى المائة)، أما المدارس التجارية فكانت ٢٠ وأصبحت ٢٧ بنسبة زيادة ٣٥٪ فقط .

وهكذا فإن عدد خريجى المدارس الفنية من ذات السنوات الخمس لم يزد إلا من ٢١٣ خريجا فى التعليم الزراعى إلى ٣٠٧ خريجين (مابين ١٩٩٠ و١٩٩٣)، ومن ٦٥١ خريجا فى التعليم التجارى إلى ٧٤٠ خريجا (مابين ١٩٩٠ و١٩٩٣).

ويؤسفنى أن أذكر أن الرقم الذى ذكره كتاب وزارة التربية والتعليم «إنجازات

التعليم خلال عامين» فيما يتعلق بالتعليم الصناعى يبدو غير منطقى ولكن على كل الأحوال فإن الرقم المتاح عن الخريجين فى ١٩٩٣ يصل إلى ١٨ ألف خريج (فى حين أن كل المقيدين فى كل سنوات الدراسة الخمس هو ٣١ ألف طالب، أى أن الذين يتخرجون من السنة الخامسة يمثلون أكثر من ٦٠٪ من كل المقيدين فى كل السنوات الخمس . . !!).

السؤال الثانى : ماهى خطتنا فى التوسع فى التعليم الفنى نظام السنوات الخمس؟

الإجابة : من واقع بيان وزارة التربية والتعليم المشار إليه فى صفحة ١١٧ أن إجمالى المدارس الجديدة المزمع إنشاؤها يبلغ ٣٩ مدرسة فنية من نظام الثلاث سنوات ومدرسة فنية واحدة فقط من ذات الخمس سنوات، على حين أن الخطة نفسها لا تتضمن أى إنشاء لحجرات أو ورش أو مرافق أو معامل فى هذه المدارس القائمة بالفعل.

السؤال الثالث: ما هى المزايا الكفيلة بتوجيه الطلاب فى اتجاه هذا التعليم؟

أولا : يؤسفنى أن أذكر أننا حتى الآن لا نزال نغلق الفرصة فى الالتحاق بالتعليمين العالى والجامعى أمام هؤلاء فى ظل سعينا الحثيث إلى إرضاء حملة الثانوية العامة وذويهم .

ثانيا : تعقد الجامعات امتحانات مسابقة لخريجى المدارس الفنية على نطاق محدود جدا وفى كليات محدودة، وبمقررات صعبة، وفى فترة زمنية قصيرة، وتكون النتيجة أن نسبة المقبولين من هؤلاء لا تتعدى ١٪ من

المقبولين عن طريق مكتب التنسيق من بين الحاصلين على الثانوية العامة والشهادات الأجنبية المعادلة وغير المعادلة.

ثالثا : فى الماضى كانت هناك معاهد عليا صناعية (منها كلية هندسة المنصورة الآن التى ظلت ردحا من الدهر كمعهد عال صناعى) تعطى الأولوية لخريجى المدارس الفنية فى الالتحاق بها، الآن حرم [اليتيم] حتى مما كان فى يده!!

رابعا : تظهر أرقام البطالة مؤشرات مهمة ولكننا نتجاهلها ونمضى فى زيادة حجم المشكلة مع أن الحلول ميسرة وميسورة.

السؤال الرابع : هل يمكن تدارك الأمر بصورة سريعة ؟

الجواب : نعم. فكل مدينة من المدن الجديدة تستطيع أن تستوعب ثلاث أو أربع مدارس فنية من ذات السنوات الخمس، وتتحدد الأقسام الفنية فى هذه المدارس تبعا لخطة التنمية الصناعية و التنمية الاقتصادية فى المجتمع المحيط بها.

السؤال الخامس : من هو أقدر الناس على تحويل هذا الأمل إلى واقع؟

الجواب : إنه هو الدكتور حسين كامل بهاء الدين نفسه، الذى طرح كثيرا من الأفكار الرائدة فى هذا المجال، وقام بجولات مكوكية من أجل مشروع مبارك - كول للتعليم الفنى، وبجولات أخرى فى الولايات المتحدة الأمريكية للغرض نفسه.

ونحن لا نزال فى حاجة إلى جولات مماثلة فى مصر (تتم فى المكاتب) للاتفاق

مع رؤساء مجالس الإدارات وأصحاب المصانع (سواء القطاع العام أم الخاص أم الفردى) لتوفير فرص التدريب فى أثناء الدراسة حتى يكون تدريبا حقيقيا وليس شكليا كذلك الذى يتم الآن فى كثير من المدارس ولا يكلف الدولة ثمنا للخامات إلا جنيهين فى العام فى المتوسط، ولهذا لا يتخرج الخريجون إلا بمهارات نظرية!!

ولابد أن نفيد من تجارب وزارة الصناعة وشركات المقاولات الكبرى، وقبل هذا وذاك القوات المسلحة المصرية التى لا تبخل على مصر بشىء.

الفصل الحادى والعشرون
تطوير التعليم التجارى :
أبسط مما نتصور وأخطر مما نتوقع

يكاد الناس يؤمنون بأن حضارة أمريكا المعاصرة قامت على أكتاف السكرتيرات .

والذين أتيح لهم أن يعملوا أو يتعلموا أو يزوروا (أو حتى يعالجوا فى) أمريكا يدركون مدى النجاح الذى يتحقق لكلّ دقائق الحياة اليومية بفضل نشاط وكفاءة السكرتيرات الأمريكيات .

وفى الجيل الماضى كان للسكرتير فى البنيان الإدارى المصرى - سواء فى المؤسسات العامة أو الخاصة - كيان أكبر بكثير من كيانه اليوم .

وقد بدأ عدد كبير من الزعماء (لا من الوزراء فحسب) عملهم الوظيفى فى هذه المهمة التى يتاح لشاغليها الاطلاع المبكر على كثير من دقائق الأمور وعلاقتها ببعضها .

أما اليوم . .

فإن وضع السكرتارية فى مصر متدنٍ إلى أقصى درجة ، وأكبر دليل على تدنى هذا الوضع أن هناك طائفتين من السكرتيرات - على حد تعبير كبار رجال الأعمال

(أولئك اللاتى يبدأن بمائة جنيه ، وأولئك اللاتى يبدأن بألفين من الجنيهات) .

ومثل هذا الفرق الشاسع بين راتبين مختلفين لنفس الوظيفة يرينا بطريقة العرض والطلب ، وبطريقة تسعير الشهادات والكفاءات مدى فشلنا الذريع فى تخريج قوى بشرية قادرة على أداء وظائف أولية وأساسية فى كل مؤسساتنا حتى فى المحلات الصغيرة جدا التى لا تبلغ مبيعاتها مائة جنيه فى اليوم الواحد .

وغنى عن البيان أن التعليم التجارى هو المسئول عن تخريج ما يزيد على ٨٠٪ من السكرتيرات . .

وغنى عن البيان كذلك أن هذا التعليم يعانى إهمالا تراكم على مدى السنوات الماضية حتى أصبح فى حاجة إلى ثورة حقيقية تعيده إلى مساره المفترض ، لا لإعادة الأمور إلى نصابها فحسب ، ولكن إنقاذا لكل خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية التى يعود قدر كبير من تعويقها إلى تدنى كفاءات القائمين على التنسيق بين خطواتها المتتالية .

ولست فى حاجة إلى أن أستعرض مع القارئ حجم وطبيعة المشكلات التى تنجم عن انعدام التأهيل أو انخفاض التأهيل للقيام بالوظائف المطلوبة من خريجى هذا النوع من التعليم .

ومع أنه من السهل على كثيرين أن يسارعوا بالتحفظ على اتخاذى نموذج وظيفة السكرتارية كهدف نستهدفه من تخريج الطلاب الدارسين فى هذا النوع من التعليم ، إلا أن طبيعة هذه الوظيفة بالذات كفيلة بأن تحكم على معظم

القدرآت التى ينبغى أن تتوافر لخريج التعليم التجارى حين يعهد إليه بوظائف أخرى مناظرة، كالتحصيل أو أمانة المخازن والصناديق والمشتريات والتوريدات . . إلخ .

وببساطة شديدة فإن الخريج (الخريجة) القادر على القيام بأعمال السكرتارية كلها يستطيع أن يقوم بكل هذه الوظائف الأخرى فى سهولة، مع أن العكس قد لا يكون صحيحا على الدوام .

هكذا نستطيع أن نتأمل فى التعليم والتدريب والتأهيل اللازم لخريج المدارس التجارية قبل أن يتخرج بطريقة أكثر علمية وأكثر عملية كذلك، وهى بالتفكير بطريقة التغذية المرتجعة كما نسميها فى علوم الحياة .

ولأنى لا أريد أن أطيل على القارئ فسأقفز مباشرة إلى الأهداف المرجوة من كل خريج من هؤلاء (أو ما يسمى بمعيار النجاح) كما تقدمها لنا خبرتنا وتجربتنا ودراستنا لعلوم الإدارة .

وسوف أقتصر على مثل واحد من أمثلة متعددة لأبين فى سرعة ما ينبغى علينا أن نتناوله بحزم وعزم ، فمن البدهى أنه لابد أن يتمتع هذا الخريج بقدرة مطلقة (أو فائقة على الأقل) على الأرشفة، والبحث فى الأرشيفات .

ويقتضى هذا أن يكون متمكنا من ترتيب الحروف الأبجدية (على سبيل المثال) كما هو متمكن من اسمه، وبنفس القدر ينبغى أن يكون ملما بالقواعد القليلة جدا فى الأرشفة، كأن يعرف أن بعض المراجع تسقط (أل) التعريف، وأن معاجم

اللغة تورد المادة فى فعلها الأصلى، وأن دليل التليفونات فى العالم كله مقسم إلى جزء تجارى وجزء منازل . . وهكذا.

وكل هذه القواعد البسيطة [التى يتولى المدير أو صاحب العمل تعليمها للسكرتير بطريقة ارتجالية ويعانى عدم استيعابه لها لأن التعليم جاء فى وقت متأخر وبطريقة غير منهجية وغير متكاملة] كل هذه القواعد يمكن تعليمها لطلاب التعليم التجارى برشاقة ونعومة وسهولة وبساطة فى الأسبوع الأول، أو فى الشهر الأول، أو فى السنة الأولى من دراستهم فى مادة (ولتكن جديدة المحتوى والتناول) تسمى (المدخل إلى السكرتارية) أو إلى الفهرسة . . وهكذا.

أما لماذا صار الأمر على هذا النحو، فإنه يؤسفنى أن أذكر عدة حقائق منها :

أن مناهج التربية والتعليم صممت منذ فترة على أن يكون تعليم الطلاب الكشف فى المراجع والموسوعات والأدلة والتقاويم من خلال ما يسمى بتعليمهم الكشف فى المعجم، ويتم هذا التعليم مرة واحدة فى الحياة الدراسية كلها من خلال حصة واحدة (أو حصتين) فى السنة الثالثة الإعدادية فقط، ويتم تقييم الطلاب فى هذه القدرة بوضع سؤال واحد (فى الغالب) ضمن أسئلة فرع النحو من مادة اللغة العربية، والدرجة المخصصة لهذا السؤال تتراوح بين نصف درجة أو درجة على أقصى تقدير(!!)

ومن البدهى أن الطلاب المتفوقين يحرزون هذه الدرجة أو هذا النصف لأنهم يستوعبون كل ما يدرسونه فى الغالب، أما الطلاب المتوسطون فإنهم يهملون هذا السؤال تماما لأنه سوف يقتضى منهم مذاكرة ثلاثة أيام من إجمالى الأيام المائة

(على الأكثر) التى قد يخصصونها لمذاكرة منهج الشهادة الإعدادية .

وهكذا فإن أكثر من ٩٩٪ من طلاب التعليم التجارى يقضون سنوات دراستهم ويتخرجون وهم مُحَصَّنون تماما ضد الكشف فى المعاجم ، وبالتالى ضد أولى القدرات على الفهرسة وعلى معالجة الملفات (سواء صفها أو ترتيبها أو البحث فيها أو عنها أو إعادتها إلى مواضعها الصحيحة) .

وهكذا يضيع وقت المديرين والمسئولين فى مصر من مجرد الانفعال لفشل المعاونين فى أداء أبسط المهام .

الفصل الثانى والعشرون
سبل أخرى لتطوير التعليم التجارى

تناولنا فى فصل سابق أهمية التعليم التجارى فى تخريج قوى بشرية قادرة على خدمة مجالات التنمية المختلفة، وقلنا إنه يكاد يكون هناك إجماع على دور السكرتيرات فى الحضارة الأمريكية المعاصرة، ونبهنا إلى أهمية تعليم الفهرسة والكشف فى المعاجم والموسوعات والأدلة. ولايفوتنا فى مطلع هذا الفصل أن نؤكد على أن وقت المديرين وأصحاب الأعمال فى مصر كثيرا ما يضيع من مجرد الانفعال لفشل المعاونين فى أداء أبسط المهام.

ويبدو لى من المنطقى أن أبدأ هذا الفصل فأقرر أنه إذا لم يكن هناك امتحان حقيقى لهذه القدرة على الفهرسة تؤديه السكرتيرات عند تخرجهن فلا أمل فى دخولنا عصر المعلومات، ويوم يقتنع المسئولون بما أقول وتأخذ الوزارة بهذا الذى أقترح، فسوف يكون عنصر المفاضلة بين السكرتيرات هو الدرجة التى أحرزتها إحداهن فى مادة الفهرسة!!

وإذا كانت القدرة على الأرشفة هى المهارة الأولى التى ينبغى أن توجه عناية مناهج ونظم التعليم التجارى إليها، فإن مهارة النسخ على الآلة الكاتبة [وبالتالى كل آلات الكمبيوتر والتلكس والحاسبات الآلية بكل أنواعها وطرازاتها] تمثل المهارة الثانية بلا أدنى شك .

ولكن وصل الحال بالتعليم التجارى الآن للأسف إلى أنه أصبح لا يخرج الخريج «الخريجة» بهذه المهارة أبدا . . والقصة طويلة والأسباب مكررة ومتعددة من نقص الآلات، ومن طبيعة إهمال الساعات العملية ، لأن تعليمنا نفسه حتى فى الدراسات العليا يقدس النظرى . بل ونتقاضى مكافآت النظرى فى الجامعة والدراسات العليا ضعف ما نتقاضى عن الساعات العملية والمعامل والمستشفى . . إلخ .

وهكذا فإنه فى ظل غياب المدربين، وغياب الآلة التى سيتم التدريب عليها، وغياب الامتحان الجاد فى النهاية، بل غياب قيمة الدرجات التى يحصل عليها الطالب «الطالبة» فى هذا الامتحان «لأنه عملى وليس نظريا» . .

فى ظل هذه العوامل الأربعة إضافة إلى تراكمها عاما بعد عام «وجيلا بعد جيل» ، فقد ترسخ الاعتقاد بأن تعلم الآلة الكاتبة شىء يتم فى خارج المدرسة، وهو يتم (فى الغالب) بعد التخرج لا قبل التخرج، والسوق هى الحاكم لأن التى تجيد الآلة تجد فرصا أفضل بكثير من التى لا تجيدها، وهكذا أصبحت المدارس الثانوية التجارية عاجزة عن أن تسلح خريجاتها (خريجيها) بالمهارة الأساسية فى عملهن (عملهم) .

وعندى أن حل هذه المشكلة التى أصبحت مزمنة يمكن أن يتم بإحدى طريقتين :

□ الطريقة العملية والأكثر سرعة وقسوة هى ألا يتم قبول الطالبات «والطلبة»

أصلا فى التعليم التجارى إلا بعد نجاحهم فى اختبار الآلة، وهذا سيقتضى من المتقدمين أن يقضوا شهرا أو أكثر من شهور الإجازة فيما بين الشهادة الإعدادية والالتحاق بالسنة الأولى من التعليم التجارى فى تعلم الآلة الكاتبة فى المكاتب الخاصة المنتشرة فى كل شارع والتى تتولى هذه المهمة الآن بنجاح.

- الطريقة الأكرم لنا كدولة وكوزارة أن نسارع بتوفير الآلات الكاتبة الكافية لتعليم الطلاب، وأن نعيد الصالات الواسعة التى تم تخصيصها لأغراض أخرى وأن نهتم بدرجة الطالبة أو الطالب فى الآلة، وأن تكون الآلة مادة نجاح ورسوب، وأن يكون الرسوب فيها (وليس النجاح) سهلا، بمعنى أن يرسب كل من لا تتوافر له سرعة دنيا أو يعجز عجزا واضحا عن التنسيق..

ومن حسن الحظ أنه فى ظل التقدم الرهيب فى صناعة الكمبيوتر واستخدامه أصبح مبدأ توفير الآلات أكثر سهولة، ففى الماضى كانت الآلة تستهلك بعد فترة زمنية معينة «فى المتوسط»، أما الآن فإن الذى سيستهلك من الكمبيوتر هو جزء واحد فقط وهو لوحة المفاتيح التى لا تمثل فى الغالب أكثر من عشرة فى المائة من إجمالى ثمن الكمبيوتر كله..

وأظن أن واجب الوزارة الأول لا أن توفر الكمبيوتر لكل تلميذ فى المدرسة الابتدائية (على نحو ما تدعى الآن) وإنما لكل طالب فى التعليم التجارى.. بل إننى أحب أن أذهب إلى ما هو أبعد من ذلك بأن أصرف لكل طالب فى التعليم

التجارى كمبيوتر كاملا على نفقة الدولة ، وأن يكون هذا الكمبيوتر للطالب على سبيل التمليك الكامل كأنه كتاب من الكتب التى نوزعها عليه ، ولنتذكر أن هذا الإنفاق هو أول إنفاق حقيقى من أجل تنمية حقيقية إذا أردنا المستقبل .

□

وتأتى القدرة على التعبير الوظيفى لتكون بمثابة ثالث القدرات التى ينبغى للتعليم التجارى أن يهتم بتنميتها إلى أقصى حد فى خريجى هذا التعليم ، ولابد أن يتدرب طالب التعليم التجارى على مدى السنوات الثلاث من دراسته على كتابة ٣٠٠ موضوع تعبير وظيفى على الأقل بواقع ثلاثة موضوعات كل أسبوع ، أى مائة فى كل عام على اعتبار أن أسابيع الدراسة تدور حول ٣٥ أسبوعا . .

وإذا استطاع الطالب أن يتدرب على هذا الكم الهائل من الموضوعات فى كافة أغراض الحياة من كتابة خطاب إلى الرد على خطاب إلى تلخيص خبر موسع فى جريدة إلى تلخيص تقرير أو كتابة مقدمة له أو إرفاق مستندات فى حافظة . . إلخ . . فإننا سنضمن أن يقوم الكادر الإدارى المساعد لقطاع الأعمال فى مصر بكل ما يقوم به نظراؤه فى الدول المتقدمة .

وينبغى أن نكرر أن « التعبير الوظيفى » هو الأولى بالعناية فى مناهج اللغة العربية كلها ، وأن زمان التعبير الإنشائى قد مضى منذ وقت طويل ، وأن من الخير أن نخصص له الأوقات التى نضيعها فى تدريس تاريخ الأدب ونظرياته وحواشى البلاغة ومصطلحاتها ، ذلك أن اللغة الوطنية تدرس لكى ترتقى بمستوى أدائنا وتعبيرنا عن الوظائف التى تقابلنا فى حياتنا اليومية ، وليس فى حياتنا التذكارية .

وقد لا يكون هذا المقال مجالا للتوسع فى الحديث عن تعليم اللغة ، ولكن الأمر لا يستقيم فى التعليم التجارى دون مناهج متقدمة فى نصوص الأدب العربى وصياغاته، ولو كان الأمر بيدى لجعلت الساعات المخصصة لتعلم اللغة العربية وآدابها فى التعليم التجارى توازى مرة ونصف المرة عدد الساعات المخصصة لتعليم اللغة العربية فى التعليم الثانوى العام، حتى تكون كفيلة بالاستجابة للاحتياجات الراهنة لطلاب هذا التعليم ، واحتياجاتهم الملحة فى المستقبل القريب عندما يتولون وظائفهم المهمة التى تمثل أهم عنصر فى البنية الأساسية للحضارة الحديثة .

الفصل الثالث والعشرون

كيف نرتقى بمستوى خريجات التعليم التجارى ؟

قيل إن الحضارة الأمريكية تقوم على أكتاف السكرتيرات ، وهو قول حق لم يدحضه أحد حتى اليوم ، ولم يفكر أحد فى مبدأ يناقضه ، لأن ما يراه الناس من نشاطهن ودقتهن وفعاليتهن يقدم دليلا لا يقبل أى نوع من أنواع التحدى ولا حتى تحدى عدم التصديق .

ومن العجيب أننا يمكن أن نصل إلى مستوى قريب من مستوى السكرتيرات الأمريكيات إذا نحن أجدنا تعليم الفتيات فى المرحلة العمرية المبكرة السابقة مباشرة على السن التى يمكن لهن فيها أن يصبحن سكرتيرات . .

وحتى لا نطيل الكلام فى افتراضات مطولة فإننا سنتخذ من طالبات التعليم التجارى (القائم الآن فى مصر) نموذج العينة التى يمكن لنا أن نناقش اقتراحاتنا فى شأنهن .

وهناك أكثر من أسلوب للتفكير فى الطريقة التى ينبغى لنا أن نعتمد عليها فى تطوير تعليم هؤلاء :

- ☐ هناك أسلوب الاعتماد على «صاحب العمل» فى تحديد المواصفات التى يتمنى وجودها فى السكرتيرة التى يحتاج إلى استخدامها للعمل عنده .

□ هناك أيضا أسلوب الاعتماد على «المواصفات» التى يمكن للقدرات العقلية أن تحققها فى هذه السن بصرف النظر عن الحاجة الوقتية لأصحاب الأعمال.

□ هناك أيضا النموذج الكلاسيكى المطلق . . الذى تحدده كتب السكرتارية ومراجع إدارة الأعمال التقليدية.

□ هناك الاتجاه إلى التخصص وبخاصة فى الأفرع الضخمة من النشاط الإنسانى كالسياحة والفنادق وحجز تذاكر الطيران . . . إلخ.

□ هناك أيضا اتجاه الإفادة من التجربة والخطأ فى نشاط السكرتيرات اللائى يقمن بالفعل بأداء واجباتهن سواء كن يعرفن أوجه القصور فى هذا الأداء أم لا.

□ وهناك، أخيرا الاقتراح التقليدى (فى مصر) بأن تشكل لجنة من كبريات السكرتيرات أنفسهن لوضع المعايير والأهداف والمبادئ والوسائل والمطالب . . إلخ.

ومع هذا كله فإنى أظن الأمر أبسط من أن يحتاج كل هذا أو بعض هذا ، إذا تنبهنا إلى ما ينبغى أن تجيده السكرتيرة وما ينبغى أن تلم به وما لا ينبغى أن تكون عاجزة عنه.

وبهذه المستويات الثلاثة من حتمية المعرفة والإجادة والإلمام يمكن لنا جميعا أن نكون على بينة من القدرات والكفاءات المطلوبة من السكرتيرة المصرية فى نهاية القرن العشرين.

ومن الأهمية بمكان أن تكون هناك معرفة عامة ، أو وعى عام بحدود قدرات السكرتيرة، فالمسألة لا تقف عند حدود معرفتها الشخصية ولا معرفة المديرين، وإنما تتعدى هذا إلى معرفة جماهير المتعاملين مع السكرتيرات المصريات فى كل مكان .

وعلى سبيل المثال ، فإننا إذا توصلنا إلى اتفاق عام [أو فهم عام] أن بإمكانهن الاستعلام عن موعد الطائرات وحجزها مبدئيا، فسوف يطمئن المسئول فى أى مكان من مصر إلى أن سكرتيرته ستقوم بهذا العمل للضيف الأجنبى بدون تدخل منه . .

أما إذا اتفقنا على أن هذه الجزئية تقع خارج نطاق عمل وكفاءة السكرتيرة، وأنها من الاختصاصات التى لا يمكن أن تقوم بها إلا موظفة (موظف) العلاقات العامة فسوف يكون الموقف واضحاً أيضا . .

سيكون هذا الوضوح مهماً جداً عند الضيوف وعند المضيفين وعند شركات الطيران العاملة فى مصر وعند شركات السياحة وعند السكة الحديد . . والسوبرجيت . . إلخ .

ولهذا فنحن فى الحقيقة بحاجة إلى وضع إطار عام لعمل السكرتيرات، وإذا اقتضى الأمر أن يتم تحديد مستويات ثلاثة حسب التعليم : متوسط ، وعالٍ ، ثم سكرتيرة تنفيذية لها سلطات المدير فى بعض الأمور، فلابد أيضا أن نسرع فى هذا المجال .

ومن طبيعة الأمور أن تكون هناك نقابة تتولى تنظيم النشاط المهنى ورسم

حدوده والدفاع عن المشتغلين به، وأظن أنه قد آن الأوان لوجود نقابة للسكرتيرات.

وفى جميع الأحوال وقبل أن تنشأ النقابة، وقبل أن تضع اللجان النقابية والحكومية الإطار المهنى، وحدود المسئوليات والقدرات، فإن الإطار المعرفى يظل بمثابة المحدد الأول والأكثر تأثيرا فى كل هذه الخطوات اللاحقة.

ولأننى مغرم بدراسة الحالات كنموذج فسوف أقفز بالقارئ إلى النموذج المحدد الذى لابد من البدء به، وهو التعليم الثانوى التجارى كما اصطلحنا على تسميته فى أدبيات التربية والتعليم المصرية. ترى ما هى القدرات التى لابد لهذا النوع من التعليم أن يوفرها وأن يرسخها، ثم أن يكرسها فى خريجاته؟

أحسب أن هناك مجموعة من التوجهات لابد أن يبذل فيها أقصى جهد ممكن:

- لابد من تنمية ملكة القراءة والمطالعة فى أثناء الدراسة..

وإذا اقتضى الأمر أن يفرض على الطالبات قراءة عشرين رواية فى كل عام دراسى على أن يكون الامتحان فى هذه الروايات شفويا، حتى لا تتحول الأمور فى الامتحان التحريرى إلى ملخصات تحفظ دون وعى، وتؤدى وظيفة عكسية فى تبغيض القراءة إلى هؤلاء الطالبات، ولاحظ أننى اخترت الروايات لأنها أكثر الكتب قابلية وتشويقا فى هذه السن.

- لابد أيضا من وجود مادة مستقلة للتعبير الوظيفى تشمل كل ما يمكن أن يرد على البال فى هذا الفرع المهم، ولابد أن تكون لهذه المادة حصتان على الأقل أسبوعيا، ولابد أن يكون فى امتحانها نوع من الشدة كأن يكون

النجاح فيها من ٦٠٪ ، وأن تكون هناك أربعة أسئلة وكلها إجبارية . .

ويشمل هذا التعبير كتابة الخطابات المصلحية ، والطلبات الحكومية ، وتلخيص الرسائل الواردة ، وكتابة الشكاوى والحوافظ . . إلخ كل أنواع التعبير التى نحتاجها فى الحياة والتى من المفترض أن تكون عند السكرتيرات قدرة عليها .

- ☐ لابد من التخطيط لأن يكون أداء الامتحان فى التعبير الوظيفى نفسه على الكمبيوتر أو على الآلة الكاتبة مباشرة ، وأن يتم ذلك بالتدرج فى خلال خمس سنوات بحيث يتم من الآن تدبير الاعتمادات المادية لهذا الغرض .

- ☐ لابد من زيادة جرعات النصوص الأدبية ـ وبخاصة الشعر ـ بحيث تنمى حواس السكرتيرة تجاه المواقف الإنسانية ، تمهيدا لأن تكون مهيأة وقادرة على الوصول إلى الحكمة فى معالجة أمور الحياة اليومية فى مجال الأعمال التى تتقلب بكل جديد .

- ☐ لابد من الارتفاع إلى أقصى حد بالقدرة على الوصول إلى المعلومة ، حتى إن اقتضى الأمر أن تكون هناك مادة كاملة للبحث فى المراجع بما فى ذلك المعجمان العربى والإنجليزى ودليل التليفونات والموسوعات ومواعيد القطارات والطائرات وقوائم الشركات والوزارات والمصالح الحكومية وأدلة الأطباء والمهندسين والمهنيين ، والفرق بين كل تخصص وآخر ، وأسماء الكليات الجامعية . . إلخ .

- ☐ لابد من أن تكون السكرتيرة القادمة على دراية قصوى بالتقسيم الإدارى

لوطنها ولمحافظتها، وإذا كانت ستعمل فى القاهرة الكبرى أو الإسكندرية فلابد أن تعرف أسماء الأحياء والأقسام والمناطق بحيث تستطيع رسم خط سير السائق أو الساعى الذى تشرف عليه .

- لابد من الحفاظ على مستوى متميز فى القدرة على الرقى بلغة أجنبية، ولو اقتضى هذا مضاعفة الساعات المخصصة لتعليم اللغة الأجنبية الأولى (وقد ذكرنا كثيراً ضرورة التضحية باللغة الأجنبية الثانية من أجل اللغة الأجنبية الأولى).

وفى سبيل هذا كله لابد من التضحية بكثير من المقررات الدراسية التى لا تمثل أهمية نسبية فى التعليم التجارى، بل أحيانا ما تأتى بنتائج عكسية على عقليات هؤلاء الطالبات، ولن أسمى مواد بعينها يعرف كبار الأساتذة المتخصصين فيها أن تقريرها على التعليم التجارى لا يفيد المواد وإنما يبتذلها!! ولا يفيد أمثال هؤلاء الطلاب والطالبات وإنما يشوش تفكيرهم.

الفصل الرابع والعشرون
تطوير التعليم الزراعى :
النموذج الأمثل للتنمية مع الحفاظ على البيئة

لا يحتاج المرء إلى مقدمات كثيرة ليثبت للقارئ حيوية وخطورة التعليم الفنى الزراعى فى المدارس الثانوية من ذوات السنوات الثلاث أو الخمس . . ولكن هذا التعليم - شأن كل أنواع التعليم فى مصر - بات فى حاجة ماسة إلى خطوات جادة وغير مظهرية من أجل الارتقاء بمستوى خريجيه ، ومن أجل توظيفه التوظيف الجيد فى خدمة البيئة وقضايا التنمية فى الوقت نفسه .

ومن المؤسف أن التعليم الزراعى - شأن كل أنواع التعليم الفنى فى مصر الآن - مشغول تماما بهدف واحد فقط من أهداف العملية التعليمية وهو تزويد طلابه (وبالتالى خريجيه) ببعض المعلومات (حتى لو كانت كثيرة) القابلة للتطاير فى أقرب فرصة . .

ومع هذا فإن الهدف الأساسى للتعليم الزراعى فى بلد كمصر ينبغى أن يصب فى الاتجاهات التالية :

□ أن يكون الطالب قادرا حتى من قبل تخرجه على أن ينشىء ويدير مؤسسة صغيرة للصناعات الغذائية بمعناها الواسع . . أبرز وأهم هذه المؤسسات المناسبة

لمصر هى المناحل، حيث تكون التكلفة الابتدائية معقولة ويكون عنصر النجاح الاقتصادى مرتبطا بالشباب والكفاءة والعلم . .

ولو استطاعت الدولة توفير الظروف المشجعة لكل هؤلاء الطلاب على التوسع المدروس فى إنشاء المناحل على سبيل المثال ، فإنها تكون قد انتبهت إلى استثمار ذى عائد مرتفع وذى قدرة على التصدير الذى لا يتعرض لعوامل وقتية مؤثرة بشدة على اقتصاده . . هذا فضلا عن الأهمية الغذائية لعسل النحل والأهمية الدوائية له أيضا .

وبالإضافة إلى المناحل فهناك صناعات الألبان . . وأنا أذكر أن الصرب فى يوغسلافيا السابقة كانوا يتناولون فى إفطارهم جبنا مصنوعا فى نفس اليوم فى مؤسسات صناعية صغيرة كهذه التى أتمنى وجودها فى مصر، والتى تستطيع تقديم الحاجات الغذائية لطبقات وأعداد كثيرة من الشعب بطريقة أقل تكلفة وأكثر سلامة من حيث خلوها من المواد الحافظة . . إلخ .

وقد أثبتت مصانع الزبادى الصغيرة المنتشرة فى القاهرة والإسكندرية قدرتها على الاستثمار الجيد وعلى تلبية الاحتياجات الغذائية للمواطنين .

□ أن يكون الطالب قادرا ومشاركا ـ حتى من قبل تخرجه ـ فى مشروعات الاستصلاح، وأنا لا أتصور أن يقضى هؤلاء الطلبة عطلتهم الصيفية أو الشتوية إلا فى معسكرات تقام فى الأراضى التى يجرى استصلاحها وتهيأ لهم كل سبل الراحة فيها والسعادة والمتعة، وبحيث يشاهدون ويشاركون (أيضا) فى عملية الاستصلاح ويحسون بها .

□ أن يكون الطالب قد تملك القدرة على فهم الدور الحقيقى للميكنة الزراعية فى الارتقاء بالعملية الزراعية، وأن يكون واعيا تماما لما يسمى فى الاقتصاد بدراسات الجدوى/ التكلفة التى تحكم الاستغلال الأمثل لكل ميكنة جديدة فى أية خطوة من خطوات الزراعة والإنتاج الزراعى.

□ أن يكون الخريج - وهذا يستتبع بالتالى تجهيز المناهج الدراسية - قد تغذى تماما بالانتماء الحقيقى للأرض المصرية . .

وهذا الانتماء لا يمكن تعميقه إلا عن طريق المعرفة، وهذه المعرفة لا يمكن تحقيقها بأقصى قدر فى هذه السن إلا بالمعايشة التى تقتضى انتقال الطلاب مرة على الأقل كل أسبوع إلى كل مواقع الإنتاج والخدمات المرتبطة بمجال دراستهم، سواء فى المحافظة نفسها أو خارجها، ولابد لهؤلاء الطلاب أن يكونوا على إلمام تام (وليس جيدا أو ممتازا) بالدورة الزراعية على مستوى مصر كلها، وبالعائد الذى يحققه كل محصول، وبدورات الصناعة التى يمر بها القمح مثلا (فى المطاحن والصوامع والمخابز) والأرز (فى المضارب) والقطن (فى المحالج والمغازل ومصانع النسيج) . . وهكذا بحيث يتيح لهم هذا التصور الكامل القدرة على البحث لأنفسهم عن دور حقيقى فى مجالات تنمية بلادهم وأنفسهم أيضا.

□

إذا كان من الممكن أن نقتنع بأن هذه القدرات الأربعة هى غايتنا (على المدى القصير) من التعليم الزراعى الفنى، فإننا نكون قادرين على أن نفيد من أعداد

كبيرة من خريجين متميزين فى تغيير صورة الحياة فى هذا الوطن عن طريق عدة اتجاهات أثبتت (حتى فى مصر) أنها هى الكفيلة بتحقيق عدة أهداف قومية :

□ ففى مجال الثروة الحيوانية : يصبح هذا الخريج بفضل ما يزوَّد به من قدرة على فهم الآلة ودورها، وعلى فهم دور المؤسسات المحيطة به، وعلى فهم الاحتياجات الغذائية والاستراتيجية لبلاده، يصبح بهذا قادرا على أن يختار برشاقة شديدة رؤية متميزة لدور يلعبه لمجتمعه ولنفسه فى زيادة الثروة الحيوانية حتى لو كان بتربية الأرانب فى مزارع صغيرة لا تتعدى مساحتها مائة متر أو مائتين كنقطة بداية تأتى بعدها تربية الأصناف والسلالات المتميزة من الأغنام والمواشى سواء من أجل اللحوم أو منتجات الألبان أو تنمية الثروة الحيوانية نفسها .

□ وفى مجال صناعات البيض والألبان والدواجن يصبح هذا الخريج أيضا قادرا على أن ينضوى فى شركات تعاونية صغيرة قادرة بروح التعاون والكفاءة على تحقيق أرباح وإنجازات لا حدود لها .

□ وفى مجال الزراعة التقليدية : يصبح هذا الخريج (بفضل سعة الأفق التى أتيحت له من خلال دراسة موضوعية هادئة ومستوعبة لأهداف الوطن ومشكلاته)، قادرا على تطوير هذه الزراعات من أجل زيادة الإنتاجية، وتقليل الفاقد إلى أقصى حد، وتحقيق الاتصالات الأكثر فائدة بالمؤسسات التى تتولى العمليات التى تتلو عمليات الإنتاج الزراعى .

وهكذا يمكن لبلادنا أن تنطلق بكثير من خطط التنمية لتكون فى خلال عشر

سنوات ـ على أكثر تقدير ـ قد خلقت نموذجا رائعا لطبقة متوسطة جديدة يكون لها في مصر نفس الصوت والقوة والإنجاز التي يتمتع بها الفلاحون في فرنسا وألمانيا ووسط أوروبا، الذين كانوا أقوى ند لأمريكا في معركة «الجات» التي شاهد العالم كله كل فصولها منذ أعوام قليلة جدا على كل شاشات التليفزيون.



الباب السادس

المعلم

الفصل الخامس والعشرون
إصلاح حال المعلم المصرى

يبدو هذا الموضوع محاطا بكثير من الأشواك لأنه يتطلب التعامل مع عدد من البدهيات المتعارضة.

فمن البدهيات أنه لن يمكن إحداث أى تطوير أو تحديث أو رقى فى التعليم إلا إذا أصلحنا حال المعلم، ومن البدهيات أيضا أن هذه الحال تعانى رغم كل الضجيج الذى يثار عن أنها أصلحت بالفعل وأصبحت المهنة مهنة جذب بعد أن كانت مهنة طاردة، ومن البدهيات مرة ثالثة أن حال المعلم المصرى قد تدهورت اليوم عنه فيما قبل الثورة، وعنه فيما بعدها مباشرة، وعنه فى ظل القرارات الاشتراكية التى كانت تضمن له ألا تتعدى مظاهر إنفاق ذوى الدخول الطفيلية ما هو متاح له من قدرة على الإنفاق.

ومن البدهيات رابعا - وهذا هو المهم - أن تكلفة أى رفع لأجور المعلمين تمثل تحديا صعبا أمام أية حكومة، لأن عدد أعضاء المهن التعليمية يكاد يقترب من مليون، وهكذا فإن زيادة الاعتمادات الخاصة بأجورهم بمتوسط ثمانين جنيها شهريا لكل منهم تحتاج إلى مليار جنيه مباشرة، ومع أن هذا أقل القليل الذى هو مطلوب لهذه الفئة، فإنه لن يكون كافيا لإصلاح الأحوال العامة للمعلمين، وإن كانت مثل هذه الخطوة فى ذات الوقت كفيلة بتحقيق بعض ما هو مطلوب بالفعل.

ومع هذا فإنى أومن بأن إنفاق مليار من الجنيهات على إصلاح أجور المعلمين أجدى فى نظرى من الإنفاق على جوانب كثيرة من العملية التعليمية، بما فى ذلك المبانى المدرسية، والكتب المدرسية التى تستحوذ على اعتمادات مالية ضخمة يذهب كثير منها فى أحيان كثيرة أدراج الرياح. وهذا موضوع آخر طويل وشائك كما نعرف.

ومع هذا فإن هناك عددا من الملحوظات المهمة الكفيلة بتحقيق عدد من الإنجازات السريعة الكفيلة بإضافة إنجازات ذات قيمة من أجل الغاية المنشودة، وهى إصلاح أحوال المعلمين:

(١) لابد من إعادة استخدام موارد النقابة بطريقة اقتصادية رشيدة، ولست أدرى مَنْ هو صاحب المشورة السيئة التى أشارت فى الزمن الماضى بإساءة استغلال استثمار النقابة لأحد أهم مواردها وهو فندق البرج، وبدلا من أن يكون هذا الفندق بموقعه المتميز واحدا من السلاسل المتميزة: شيراتون أو هيلتون أو ماريوت أو أوبروى، إذا به يحمل هذا الاسم المحلى جدا، وإذا التخريب يحيط به، ويتعطل استغلاله عاما بعد عام، ولا من سميع ولا من مجيب، وكأن مليونا من المصريين لا يعنى أمرهم وأمر معاشاتهم ونقابتهم أحدا.

(٢) لابد فى هذا الإطار أيضا من إعادة تقييم موارد النقابة المختلفة ومدى قدرة هذه الموارد على القيام بالأعباء المطلوبة من النقابة وليس سرا أن نقابة المعلمين تكاد تكون أضعف نقابة فى مصر فيما تؤديه من خدمات ومعاشات ومكافآت وتعويضات لأعضائها. . وبلغ تدنى مساهماتها فى خدمة أعضائها إلى أقصى

حد ممكن لنقابة مهنية أو عملية ، وللأسف الشديد فإن هذا يحدث على الرغم من أن على رأس النقابة رجلا فاضلا ذا نفوذ واسع ، لكنه فى ذات الوقت عُرف بالخلق الرفيع والالتزام الدائم بالحياء والاستحياء ، وكأنه يربأ بأعضاء نقابته عن أن يطلب لهم شيئا .

(٣) لا أعتقد أن نقابة واحدة كفيلة بأن تقدم خدمات معقولة لهذا العدد الضخم ، ومن ثم فإنه ينبغى التفكير وبسرعة فى إعطاء النقابات الفرعية واللجان النقابية أكبر قدر ممكن من حرية الحركة من أجل مصالح النقابيين . . وإذا لم يحدث هذا فى القريب العاجل فستبدأ النقابة نفسها - وبحكم طبائع الأشياء - فى الاتجاه أو التحرك إلى التفتت والتشرذم ، فمن رابطة لخريجى المعلمين إلى رابطة للتعليم الابتدائى . . إلخ ، على نحو ما كان موجودا فى الثلاثينيات .

(٤) ينبغى أن توفر الوزارة بالإضافة إلى النقابة ، كل الدعم الكافى لنشأة جمعيات خدمات العاملين ، فتكون هناك جمعية لخدمة المعلمين والعاملين فى التربية والتعليم بمحافظة الدقهلية مثلا ، وجمعيات مشابهة فى كل المحافظات أو الإدارات التعليمية ، وينبغى أن تلقى هذه الجمعيات الدعم الكافى والكفيل لها بأن تقدم خدمات النقل اليومى فى وسائل نقل جماعية خاصة (على سبيل المثال) ، وأن تكون قادرة على تقديم الخدمات الموسمية (الحج ، والعمرة ، والمصايف ، والمشاتى . . إلخ) ، وعلى التعاقد بالتقسيط والتخفيض معا لشراء السلع المعمرة من أفضل المنافذ المتاحة . . فليس من شك أن كل هذه المنافذ [سواء شركات إنتاج السلع الاستهلاكية والمعمرة أو شركات السياحة] ستختص المعلمين بمعاملة أفضل من كل الفئات الأخرى تعبيرا عن دين المجتمع لهذه الطائفة صاحبة الفضل .

(٥) من المؤسف أن أذكر أن كيان نقابة المعلمين لايشارك بالرأى فى كثير من القضايا القومية والتعليمية منها على وجه الخصوص، وعلى سبيل المثال فإن النقابة غُيبت عن عمد عن مناقشات كثيرة تتعلق بتطوير المهنة، وبتأهيل القائمين عليها، كما فات هيئات كثيرة أن تدعو النقابة لكى تدلى برأيها فى كثير من القضايا الملحة بما فيها قضايا التعليم العام والتعليم الجامعى والجامعات الخاصة وقضايا التحسين، والثانوية الجديدة والقديمة.

بل الأدهى والأمر من هذا أن مدارس المعلمين والمعلمات حولت إلى كليات للتربية النوعية فى غيبة من النقابة، وأن كليات التربية لا تزال تعانى من نظرات لها على أنها من حيث العلم والتخصص أقل سنتين من كليتى العلوم والآداب.. واتخذت قرارات عدم السماح لحاملى الثانوية الأزهرية بدخول أقسام اللغة العربية فى كليات الآداب فى غيبة النقابة أيضا.. وهكذا وهكذا.. ولو أن النقابة بخبرة أعضائها كانت موجودة بالرأى فى هذه القضايا كلها، لتغيرت الصورة إلى الأفضل بكثير جدا.

(٦) بقى أن أختم هذا المقال بمثل بسيط أذكر به القراء الذين يعرفون شاطئ الإسكندرية جيدا بأن نادى الشاطئ للمعلمين كان أقدم النوادى المهنية على الشاطئ كله، وكانت له مكانته على كورنيش الإسكندرية، لكن الزمن مضى ونشأ الساحل الشمالى بأضعاف طول شاطئ الإسكندرية، فإذا المعلمون فيه كالأيتام على مائدة اللئام.. لا مدينة.. ولا قرية.. ولا شاطئ.. ولا معسكر.. ولا مخيم.. ولا حتى شاليه.

الفصل السادس والعشرون
هل ننقذ الهياكل التعليمية من الوظائف التكرارية؟

يكاد الناس جميعا يدركون (وإن لم يعبروا عن إدراكهم هذا) أن الوظائف التكرارية هى أبرز السمات الخطرة فى هياكلنا الإدارية فى كثير من المصالح، وتزداد هذه الخطورة فى مؤسساتنا التعليمية ويبلغ أثرها أنه يكاد أن يدمر كثيرا من القيم التربوية التى تتمنى كل دولة أن تنميها من خلال التربية والتعليم والمؤسسات التربوية والتعليمية.

ومن العجيب أن نظامنا التعليمى لم يعرف الوظائف التكرارية إلا فى مرحلة قريبة، وقد بدأ تطبيق الوظائف التكرارية لأول مرة من باب الإنصاف حين وجد وزير التربية والتعليم أن كثيرا من المدرسين يبقون فى وظائف المدرس مدة طويلة دون أن يحصلوا على وظيفة المدرس الأول.

وهكذا كان من بين المدرسين المتناظرين فى درجتهم الأدبية طيف كبير من الذين قضوا فى الوظيفة عاما واحدا، ومن الذين قضوا فيها أكثر من ١٥ عاما، وهكذا استصدر الوزير قرارا بأن يرقى من قضى مدة معينة إلى وظيفة مدرس أول دون أن يكون هناك مكان شاغر ينتظر ترقيته إليه.

وهكذا أصبح فى المدرسة الواحدة أكثر من مدرس أول، وقد اقتضى هذا بالطبع أن يكون أحدهم بمثابة المسئول أو بمثابة رئيس القسم كما نقول فى الجامعة أو مصالح الحكومة، وأن يكون الآخرون مدرسين أوائل بدون هذه المسئولية . . وفى تلك المرحلة عبر المشتغلون بالتعليم عن هذا الوضع الجديد بطريقة فولكلورية فقالوا: إن هذا الذى يشغل الوظيفة والمنصب هو المدرس الأول، أما الآخرون فهم مدرسون أوائل بشرطة.

بعد قرابة أربع سنوات كانت الدولة كلها فى سبيل إعادة التنظيم وإرضاء أكبر عدد ممكن من العاملين بالتدريس، وهكذا وضعت قواعد جديدة للترقيات كانت قريبة من قواعد ترقيات هيئات التدريس فى الجامعات المصرية التى صدرت بمقتضى القانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢ .

وكان أهم المعايير فى الحالين وفى حالات كثيرة هو قضاء مدة بينية فى الوظيفة السابقة مباشرة.

وقد كان فى وسع مثل هذا النظام أن يثبت فعاليته وجدواه على مدى خمس سنوات فقط أو ربما عشر سنوات يصبح بعدها فى حاجة إلى إعادة نظر، لأنه لو استمر الحال هكذا فستكون النتيجة انقلاب الهرم الوظيفى، وهو ما حدث فعلا، إذ استمر الأخذ بهذا النظام خمسا وعشرين سنة حتى الآن (١٩٧٢ - ١٩٩٧) كانت كافية بكل المعايير لكى تقلب الهرم الوظيفى تماما، رغم كل الجهود النظرية من أجل إصلاح هذا الوضع.

وعلى حين تم استحداث كثير من الوظائف فى منتصف السبعينيات لتتواكب

الوظائف الجديدة مع الترقيات الأوتوماتيكية أو التلقائية، فإن هذه الوسيلة ـ كما هو معروف ـ تظل محدودة القدرة، إذ أنه لم تحدث طفرات حقيقية لا فى عدد المدارس ولا فى هياكل التعليم نفسه بما يتواكب مع هذه الترقيات التى لم تكف عن التواصل يوما بعد يوم.

وفى عهد الدكتور أحمد فتحى سرور لجأت الوزارة إلى الأخذ بالوظائف التكرارية على مستوى الإدارة العليا، ومما يؤسف له أن هذا المبدأ الذى بدأ بمعقولية فى التطبيق قد انتهى إلى أوضاع تهدد العملية التربوية كلها من جذورها وفى جوهرها كما هو ظاهر أيضا فى صورتها الخارجية..

فقد أصبحت كل مدرسة ثانوية تضم عددا من النظار بجوار المدير، وهكذا ضاعت قيمة وسلطة النظار وربما للأبد، ولم يعد هناك موجه أول واحد فى كل إدارة تعليمية، وإنما أصبح هناك أكثر من موجه أول، بل وأصبح بعض الموجهين العامين يختصون بإدارة تعليمية واحدة، وهكذا ضاع أيضا معنى العمومية فى هذه الوظيفة الرفيعة.

وقد زاد الأمر تعقيدا أن نظام الدولة فى الترقيات أصبح يحتاج إلى لجان دائمة وتقديم أوراق وفحصها.. إلخ. ومع أن أجهزة وزارة التربية والتعليم كانت فى أدائها دوما كالساعة فى إتمام الترقيات والتنقلات قبل بدء العام الدراسى مباشرة على جميع المستويات، فقد كانت النتيجة الطبيعية عند العجز عن إتمام كل إجراءات القانون الجديد، أن اضطرت الوزارة إلى عدم اللجوء إليه فى الغالب، ونشأت بدائل الندب والنقل أيضا من الخدمة للمسئولين الذين وصلوا السن القانونية عاما بعد عام.

وصلت الأمور اليوم إلى مرحلة متقدمة من التعقيد (الذى يبدو أنه مقصود) بحيث أصبح هناك أكثر من مستوى وظيفى يتيح تولى المسئولية الأولى فى المواقع التعليمية ، وهكذا أصبح شغل هذه الوظائف فى حد ذاته لا يدل على أية درجة من درجات التقدم أو الرفعة الوظيفية ، ونتج عن هذا بالطبع اضطراب العلاقات بين المدارس كوحدات تعليمية وبين الإدارات التعليمية الأعلى ، سواء كانت فى مستوى وكالة الوزارة أو إدارة العموم .

ويكفى أن نضرب مثلا على ذلك بأن هناك بعض المدارس الثانوية فى القاهرة تضم مديرا عاما لها . .

وفى القاهرة ٢٣ مديرا عاما لـ ٢٣ إدارة عامة تتبع كلها فى النهاية وكيل الوزارة لمحافظة القاهرة . .

وهكذا فإن البقاء فى المدرسة كمدير عام هو السبيل أو المسار المفضل للقادر عليه ، وهكذا فإن أحدا لا يستطيع أن يزعم أنه يرأس هذا المدير العام الذى فى المدرسة . .

مع أن الوضع الوظيفى الذى أقره الجهاز المركزى للتنظيم والإدارة لمديريات التربية والتعليم يكفل أن يكون هناك ما لا يقل عن عشرة من المديرين التابعين لمدير عام الإدارة التعليمية يرأسون هذا المدير العام ، بينما درجتهم لا تصل إليه ، بل تقل عنه . .

وهكذا أصبح الهيكل مختلا من حيث الهرمية والهيراركية ، فضلا عن أن الهرم مقلوب تماما .

يقتضى الأمر الإسراع بوضع هيكل تعليمى جديد يضم وظائف مستحدثة شبيهة بوظائف الجامعة والوحدات الإدارية الأخرى كأن يكون هناك رئيس للقسم بعد درجة المدرس الأول، وأن تكون هناك درجة موجه مقيم، وأن تكون هناك وظيفة أستاذ، وأن تكون هذه الوظيفة مطلقة غير مقيدة بمسئوليات إدارية . .
وهو ما نستطيع أن نشير إليه الآن آملين أن نفصل القول فيه مستقبلا .

الفصل السابع والعشرون
نظار المدارس فى حاجة إلى نظرة
[من أجل تطوير حقيقى للتعليم العام]

أتيح لشعبنا أن يدرك بصورة حية وملموسة مدى فعالية الإدارة التعليمية فى الارتقاء بمستوى التربية والتعليم، وبدون ضرب كثير من الأمثلة فإنه يكفى أن نذكر أن اختيار الأهالى لكثير من المدارس ليلحقوا بها أولادهم يرتبط إلى حد كبير بالناظر الذى يتولى أمر المدرسة وما يكون معروفا عنه من جدية وحزم وانتظام وحرص على مصالح الطلاب (أو التلاميذ) بتهيئة الأجواء القادرة على توفير فرص التعليم الحقيقى والتربية المرجوة، فى الوقت الذى يقضونه بين جدران المدرسة ثم فى ارتباطهم بالمدرسة طوال (وأحيانا بعد) فترة دراستهم فيها.

وفى أيام الاحتلال الإنجليزى كانت المدارس الثانوية تضم بيتا للناظر بحيث يرتبط الناظر بالمدرسة طوال أربع وعشرين ساعة، ويكون فى ساعات الفراغ من المدرسة قادرا على متابعة كثير من أمورها الإدارية والمعمارية والارتقاء ـ على سبيل المثال ـ بحدائقها ودورات المياه والملاعب . . إلخ.

وإلى عهد قريب ظل النظار يتمتعون بمكانة محترمة فى النظام التعليمى المصرى إلى أن حدثت عدة إجراءات قاصرة الفهم فى ترتيب الهيكل التعليمى

للمدرسين أدت إلى تدمير مكانة الناظر طيلة الفترة التى شملت السبعينيات كلها والثمانينيات حتى قرب نهايتها.

ويمكن تلخيص السبب فى ذلك فى الأسباب البيروقراطية الآتية:

(١) أصبحت وظيفة الناظر إحدى الوظائف العديدة فى سلم الترقى بعد أن كانت تمثل فى حد ذاتها وظيفة كبرى..

وفى ترتيب سلم الوظائف أصبحت فى مرحلة متدنية جدا بالنسبة إلى مكانتها، وتم استحداث كثير من الوظائف غير الضرورية ثم اعتبرت هذه الوظائف أرقى من وظيفة الناظر، مما استتبع بالتالى الحرص على الارتقاء إليها والخروج بأقصى سرعة من وظيفة الناظر إلى ما هو أعلى منها.

(٢) تم تصميم الهيكل البغيض للترقى فى هذه الفترة على عدد كبير من الدرجات وبحيث أصبح البقاء الأمثل فى الدرجة الواحدة من هذه الدرجات لا يتعدى أربع سنوات (فى حالة ناظر الإعدادى) وثلاث سنوات (فى حالة ناظر الثانوى)، وبالتالى كانت النتيجة أن زادت صفة الانتقالية أو الترانزيت فيمن يشغلون هذه الوظيفة، ودون وجود كوادر قادرة على الإفادة من شغل هذه الوظيفة فى تكوين خبرة مطلوبة.

(٣) تم فتح المجال أمام وظائف موازية تمكن من الحصول على الترقيات دون المرور بالنظارة، وهكذا فإنه أصبح أمام المتميزين أن يمروا بطريق التوجيه أو وظائف الخبراء فى المركز القومى للبحوث التربوية أو فى وظائف ديوان

الوزارة ودواوين المديريات التعليمية، بعيدا عن المعاناة المعروفة فى وظيفة النظارة، والتى قد تعرضهم فى الغالب لمسئوليات ومشكلات عديدة، فى حين أن كل الطرق الموازية أضمن سبيلا وأخف وطأة.

ومنذ حوالى سبع سنوات بدأت الوزارة تحت ضغوط متعددة فى تعديل الهيكل الإدارى للمعلمين بطريقة ارتجالية كانت تحرص فى المقام الأول على الترضيات دون العناية بأداء الوظائف . .

وبحكم ما جبل عليه أساتذة الجامعات من انتشار الوظائف التكرارية فى هيكلهم الجميل بعد إلغاء وظيفة أستاذ الكرسى ، فقد تم السماح بوجود أكثر من ناظر فى نفس المدرسة، وأكثر من مدير، على أن يتولى أعلاهم درجة مسئولية المدرسة.

وهكذا تم تفريغ الوظائف الكبرى فى التربية والتعليم من مضمونها للأسف الشديد بجرة قلم، وتم إحداث خلط كبير بين الدرجات الأدبية والمالية وبين هذين النوعين من الترقيات من ناحية، وبين الوظائف المطلوبة فى الإدارة التعليمية.

وحين فقد الهيكل درجاته التقليدية أصبح قابلا دون أدنى مناقشة ليصبح بمثابة محاولة ممسوخة لإفساد مبدأ التدرج ومبدأ المسئولية وكافة المبادئ البسيطة فى علوم الإدارة. .

وتم كل هذا على الرغم من الإيجابيات المحدودة التى أتاحت استبقاء بعض النظار فى بعض المدارس وترقيتهم إلى الدرجات الأعلى، بينما هم فى نفس

المنصب، وعلى الرغم من أن هذا التقليد جميل وبراق، إلا أنه يتعارض مع وجود وظائف إشرافية أعلى من وظيفة الناظر طبقا للنظام القديم، بينما هى أدنى درجة منه طبقا للتعديلات المرتجلة فيما لا يمكن تسميته بالنظام الجديد.

وبدون أن نشغل القارئ بكثير من التفصيلات حول الوسيلة المثلى لإعادة هيكلة وزارة التربية والتعليم، فإن خطة الإسعاف العاجلة المطلوبة لهذه الوزارة، تقتضى رفع درجة خطة الإسعاف العاجلة، والبدء فى ذلك تدريجيا تبعا للمبدأ الذى تأخذ به الوزارة وهو عدد الفصول، وبحيث يسكن فى هذه الدرجة نظار المدارس الأكبر فالأصغر، ويقتضى هذا أن يتم التوسع فى اختصاصات كبار النظار بحيث يكون مدير أكبر مدرسة ثانوية فى المنطقة التعليمية هو مدير التعليم الثانوى فى هذه المنطقة وبدون تكرار فى هذه الوظائف الثانوية التى تم خلقها على مدى ربع قرن ولم تحقق أية فعالية، حتى إن اتخاذها كمسبب للترقيات انقلب إلى ضد الهدف وأصبح أحد أهم المعوقات.

ومن البدهى أن أصول الإدارة تقتضى ميزات وظيفية معروفة للجميع تمكن النظار من أن يقودوا العملية التعليمية إلى الأفضل والأصوب والأدق والأكثر فعالية والتزاما.

وليس هذا مجال الحديث عن الصلاحيات والامتيازات التى يعرفها كل القراء، ولكن الأهم من هذا هو أن نفهم ضرورة أن يكون نظار المدارس بمثابة مفاتيح النهضة فى إدارة العملية التعليمية. .

وهذا يقتضى أن يكونوا من ذوى الدرجات الوظيفية الرفيعة والصلاحيات

الإدارية الواسعة ، وأن يكون النظام الإدارى قادرا على الإفادة من كل واحد منهم فى نفس الموقع لمدة لا تقل عن ثمانية أعوام على سبيل المثال .

ولعل هذا يستتبع أن ننبه إلى أهمية اختيارهم طبقا لمعدلات تربوية وعلمية وإدارية عالية ، وبعد أن يجتاز المرشحون فيها دورات يتولى أمرها كبار التنفيذيين وكبار أساتذة الإدارة العامة على نحو ما يتوفر لكل وظائف الإدارة العليا فى المعهد القومى للإدارة العليا الذى أصبح الآن تابعا لأكاديمية السادات للعلوم الإدارية ، وفى برامج القادة الإداريين .

وإذا نجحنا فى الحصول على أفضل العناصر لشغل هذه الوظائف الحيوية فإننا نكون قد قطعنا نصف الطريق إلى تحقيق النجاح فى النهضة التعليمية المرجوة وإصلاح التعليم .

الفصل الثامن والعشرون

نحو هيكل وظيفى جديد للمعلمين

أصبح من المسلم به أن وجود الكادر الخاص لمهنة من المهن يمثل أحد أهم مفاتيح النهوض بهذه المهنة ومستوى العاملين بها ومن ثم مستوى إسهام هذه المهنة وأصحابها فى تحقيق الوظائف التنموية المنوطة بهم ، والمرجوة من أدائهم المهنى .

وفضلا عن هذا فإن التجربة المصرية المعاصرة فى التنمية الإدارية قد أثبتت بما لا يقبل النقض الفوائد الجليلة التى نشأت عن إقرار كادر القضاء على يد صبرى أبو علم باشا، وتوحيد كادر الشرطة على يد زكريا محيى الدين، والنهوض الرائع بكادر الجامعة على يد شمس الدين الوكيل وعزيز صدقى .

وأرجو الله أن يتولى برحمته عن قريب رجال التعليم العام بكادر خاص بهم، وخصوصا مع ما بات المجتمع كله منتبها إليه من تزايد الضرورة الملحة لوجود هيكل وظيفى جديد لهيئات المهن التعليمية، فقد أصبح الهيكل القائم غير صالح بالمرة للنجاح فى العملية التربوية (أداء أو تقييما أو إدارة)، ولا للمعلمين أنفسهم من حيث هم فئة من فئات العاملين فى الدولة، ومن حيث هم أصحاب مهنة بل

ومهنة مقدسة ، ومن حيث هم أيضا أصحاب رسالة يتوقف على أدائهم النبيل لها القدر الأكبر من الأمل فى المستقبل .

وحين يكون التوجه العام مهيئا للتفكير فى كادر وهيكل وظيفى جديد للمعلمين ، فثمة اعتبارات مهمة ينبغى على المشرعين وعلى المخططين على حد سواء أن يضعوها فى المحل الأول من اعتباراتهم :

(١) فلابد أن ينتبه المشرع وأن ينتبه كذلك العضو الممثل لجهاز التنظيم والإدارة إلى أن «التعليم» مهنة سامية يسعد بها الذين يمارسونها ، ويتمنى الناجحون والمتميزون فى أدائها أن يظلوا يؤدونها طوال العمر . .

هنا ينبغى لنا ألا نتقاعس أو نستحى عن أن نعلن للقراء وللمشرعين وللمخططين أن قوانين الدولة وقرارات الوزارة منذ حوالى سنة ١٩٧٢ صممت هيكل المهن التعليمية على أن التدريس هو أدنى وظيفة فى سلم هذه المهن ، وأن أقصى حد للبقاء فى الوظيفة الأصلية فى الكادر كله - وهى وظيفة المدرس - لا يتجاوز أربعة أعوام (إذا ما بقى الحاصل على الشهادة العليا فى العمل بالتعليم الإعدادى) أو ثمانية أعوام (إذا ما انتقل إلى التعليم الثانوى) أو اثنى عشر عاما (فى حالة واحدة وهى أن يختار العمل مدرسا أول بالتعليم الثانوى) .

ويصبح المدرس بعدها مضطرا بحكم طوابير الترقيات أن يسلك سبيل التوجيه أو الوكالة أو النظارة ثم رئاسة القسم ثم مدير ثم وكيل مديرية وهكذا .

وهذا يعنى أنه من بين السنوات الـ ٣٨ المتاحة للمدرس فى الخدمة فإن الوضع

النموذجى يتيح له ١٢ عاما كمدرس ومدرس أول ثم ٢٦ عاما كإدارى، ولا يتيح له النظام الحالى أن يعود إلى وظيفته الأصلية كمدرس، على عكس ما يحدث فى الجامعة حين يكون فى وسع رئيس الجامعة (وهو بدرجة وزير) أن يعود فى أى وقت إلى وظيفة الأستاذ التي هي قمة الوظائف الجامعية . .

وهكذا يصبح الوضع مقلوبا بل ومغلوطا كذلك . . وإذا افترضنا أن المدرس الكفء المحب لمهنته فضل وآثر البقاء فى وظيفة المدرس الأول واعتذر لعدم قبول الترقيات، فإننا نجده بهذا الوضع يبقى قريبا من قاع السلم الوظيفى حتى لو بقيت مكانته عند الجماهير فى أعلى مكان . .

وقد حدث هذا بالفعل فى السنوات الفائتة، ومدارس القاهرة والإسكندرية حافلة بهذا النموذج الذى يدلنا على عظمة المهنة وغباء القوانين ! !

وليس فى مجتمعنا نموذج أبرز من هذا النموذج للجمع بين هذين المتناقضين : عظمة المهنة وغباء القوانين المنظمة للمهنة .

(٢) لابد أن ينتبه المشرع وكذلك المخطط والمنظم إلى أهمية وضوح الوظائف المتتالية فى نفس الكادر بحيث تكون هناك توصيفات واضحة للفروق بين الوظائف المختلفة التى تبدو وكأنها تكرر نفسها، وعلى سبيل المثال فإن مدير المدرسة وناظر المدرسة يقومان بنفس العمل ولكن المدير درجة أرفع تمنح فى المدارس الأكبر حجما أو ذات الأهمية الخاصة، ولا يليق أبدا أن يكون هناك مدير وناظر فى الوقت نفسه فى المدرسة نفسها . . (فما بالنا بالوضع القائم الآن بعدة مديرين وعدة نظار) .

(٣) لابد أيضا من تقليل الوظائف الإشرافية إلى أبعد حد ممكن، لأنها بكثرتها تعطى الفرصة الثمينة لخلق المبررات والشماعات التى نعرفها جميعا ونعلق عليها معظم عناصر الإهمال والفشل فى كل خطوة من خطوات العملية التعليمية.

(٤) لابد أيضا أن يراعى الهيكل الجديد الفروق الطبيعية بين البشر من حيث قدراتهم المختلفة سواء فى العلم أو التعليم أو التوجيه أو الإدارة أو القيادة، ومن حيث رغباتهم الشخصية التى لابد من احترامها إلى أبعد الحدود.

(٥) لابد للهيكل الجديد أن يفصل بين مستويين من الوظائف: وظائف مركزية تكون تابعة للوزير نفسه وتكون مرتبطة بالوزارة وديوانها فى القاهرة، ثم وظائف محلية تشمل كل ما هو دون درجة مدير عام فى جميع محافظات الجمهورية بما فيها القاهرة، وتنتهى أمور هذه الوظائف جميعا عند المحافظ المختص.

ومن الجدير بالذكر أن الوزارة فى القاهرة تتولى تنظيم أمور ٨٥٠ ألف معلم!!

فى ضوء هذه الاعتبارات الواضحة نستطيع أن نتصور أن الدولة قادرة على أن تحدد مجموعة من المعايير الخاصة الكفيلة برسم هذا الهيكل:

١ - فلابد أن يتم تحديد عدد الدرجات العليا (وكيل أول وزارة - وكيل وزارة - مدير عام) التى يتسع لها الهيكل الوظيفى للمعلمين، ولابد أن تكون نسبة هذه الدرجات إلى عدد المعلمين متساوية تماما مع نسبة عدد الدرجات الممولة فى

النظام الإدارى للدولة إلى عدد العاملين الخاضعين لقانون العاملين .

٢ ـ ولابد أن يتم توزيع هذه الدرجات على المواقع العليا فى جهاز التربية والتعليم بطريقة علمية تكفل النجاح فى تحويل السلطة المناسبة لكل وظيفة .

٣ ـ كما أنه لابد أن يتم توزيع هذه الدرجات بطريقة تكفل نجاح الوزارة فى أربعة محاور رئيسية تقوم بها الوزارة ، وهى :

محور التعليم . . وهو المحور الأول الأساسى .

ثم محور الإدارة التعليمية فى جميع مستوياتها .

ثم محور التوجيه والتدريب فى جميع مستوياته .

ثم أخيرا محور التقييم والامتحانات .

٤ ـ لابد من اختصار سلسلة الوصول والتوصيل بين المعلم والوزير لتكون فى خمس حلقات على أقصى تقدير ، بدلا من الوضع القائم الذى لا يصل بهذه السلسلة إلى أقل من ١٣ حلقة .

٥ ـ لابد من وجود الفرصة الدائمة لتحقيق التجديد المستمر والمتواصل فى الوظائف العليا فى كل قطاع من القطاعات الأربعة التى أشرنا إليها .

وأحسب أن الهيكل الجديد الذى يكفل تحقيق الاعتبارات العامة التى أشرنا إليها (فى أولا) ثم المعايير الخاصة التى أشرنا إليها فى (ثانيا) يستطيع أن يترسم الملامح التالية :

الملمح الأول : يبدأ عضو التدريس بوظيفة مدرس ولكن تكون هذه الوظيفة نفسها على درجتين أو ثلاث . . فهى تبدأ بمدرس مساعد ثم مدرس (ب) ثم مدرس (أ) . . كل هذا على الورق دون أن يحس به التلميذ أو الطالب ، فكل المدرسين أمامه سواء . . تماما كما يحدث أمام المواطنين فى النيابة ، فهناك معاون نيابة ومساعد نيابة ووكيل نيابة وكلهم أمام المواطنين وكلاء للنيابة .

وفى هذه الدرجات الثلاث مدرس مساعد ومدرس (ب) ومدرس (أ) يمكن أن نفاضل بين الكفاءات فى ذروة قدرتها على العطاء ، وهكذا يمكن للألمعى أن يحصل على درجة مدرس (أ) بأسرع من العادى وأن يحظى العادى بها بأسرع ممن هو أقل من العادى .

وينبغى ربط هذه الدرجات الأدبية بالمعاملة المادية داخل نفس الدرجة (وهى الدرجة الثالثة) التى يبدأ العاملون تعيينهم فيها .

الملمح الثانى : الفصل بين وظيفة المدرس الأول ورئيس القسم ، فلا يصبح المدرس الأول أيا كانت أقدميته رئيسا للقسم إلا إذا كان هو أقدم الموجودين ، وتصبح درجة المدرس الأول درجة أدبية تنتفى عنها الصلاحيات التقليدية القديمة لوظيفة المدرس الأول والتى كانت تعطيه صلاحيات رئيس القسم بصفة أوتوماتيكية .

الملمح الثالث : يكون من حق المدرس الأول بعد فترة معينة (هى فى الغالب خمس سنوات ، ولكننا لا نستطيع تحديدها بدقة إلا بعد دراسة التوزيع الإحصائى لهيئات التدريس العاملة الآن فى هياكل وخصائص إحصائية طبقا

لقاعدة البيانات المفترض صياغتها من بيانات الوزارة) أن يحصل على الوظيفة الأعلى وهى موجه مقيم.

ويكون من حق هذا الموجه المقيم أن يتولى رئاسة القسم إذا كان هو أقدم الموجودين، وقد لا يكون هو الأقدم فيحتفظ بهذه الدرجة الأدبية . . كما يكون هو أيضا صالحا للعمل كموجه غير مقيم حسب احتياجات الإدارة التعليمية عاما بعد عام . . وهكذا لا تكون وظيفة الموجه وظيفة دائمة، وإنما هى تتحدد عاما بعد عام بصورة قريبة مما يحدث فى التفتيشين القضائى والشرطى . . إلخ .

الملمح الرابع : تكون الوظيفة الأعلى من وظيفة الموجه المقيم هى وظيفة الأستاذ، وتكون بمثابة أعلى الوظائف التعليمية، تكون بدرجة مدير عام، ويكون حائزها صالحا للتعيين فى أية وظيفة من الوظائف القيادية على مستوى الوزارة كلها أو على مستوى المحافظات بشرط قضائه مدة ثلاث سنوات على الأقل فيها، ولهذا فلابد لكل حائزيها من أن ينتظموا فى دورات التدريب للوظائف الأعلى .

ولابد أن يشمل هذا التدريب المهنى الذى تنظمه الوزارة، والتدريب التنظيمى الذى تقوم به الدولة ممثلة فى الجهاز المركزى للتنظيم والإدارة وجهاز القادة الإداريين، وأن تضاف إلى برامج التدريب برامج محاسبية ومالية يتولاها الجهاز المركزى للمحاسبات وبرامج تعنى بلقاء هؤلاء القادة القادمين بكل قيادات الدولة السياسية من أجل الارتقاء بمستوى الفهم والتفهم الاستراتيجى .

الملمح الخامس : يحدد مع مسمى كل وظيفة من الوظائف القيادية فى الوزارة

والمحافظات المستوى الذى ينبغى ألا يقل وألا يزيد عنه شاغلها وذلك على النحو التالى :

١ ـ **وظائف وكلاء الوزارة الأول :** يشترط فيها أن يكونوا قد شغلوا مناصب وكلاء الوزارة من قبل لذات المدة المعينة المشار إليها فى قانون العاملين العام .

٢ ـ **وظائف وكلاء الوزارة :** يشترط فيها أن يكونوا قد شغلوا مناصب مديرى العموم من قبل لذات المدة المعينة المشار إليها فى قانون العاملين .

٣ـ **وظائف مديرى العموم :** يشترط فيها أن يكونوا قد حازوا درجة الأستاذية وأن يكونوا قد قضوا فيها ثلاث سنوات .

الملمح السادس : فى ضوء الأعداد المتاحة حاليا من الدرجات العليا الثلاث السابق الإشارة إليها ، وفى ضوء ماهو متوقع من زيادة أعدادها بتطبيق القاعدة التى أشرنا إليها فى (١ من ثانيا) فإنه يمكن إعادة ترتيب هياكل المديريات التعليمية بحيث يرأس كل مديرية تعليمية وكيل وزارة ، وبحيث تضم العدد التالى (المتغير والثابت) من مديرى العموم .

أولا : المتغير تبعا للمنطقة : ـ مديرو عموم المدارس الثانوية التى يزيد عدد فصولها على ١٢ فصلا .

ـ مديرو عموم المدارس الثانوية الفنية التى يزيد عدد فصولها على ١٢ فصلا .

ـ مديرو عموم المدارس الإعدادية التى يزيد عدد فصولها على ٢٠ فصلا .

مع ملاحظة أن المدارس التى لا تنطبق عليها هذه القواعد ـ بما فيها المدارس

الابتدائية - يديرها نظار هم أقرب الناس إلى درجات مديرى العموم . . وقد يكونون من :

- الحائزين على درجة الأستاذية وقضوا فيها ثلاث سنوات ولم يحل عليهم الدور بعد فى الحصول على درجة مدير عام .

- الحائزين على درجة الأستاذية ولم تمر عليهم ثلاث سنوات بعد .

- الموجهين المقيمين الذين شارفوا مرحلة الأستاذية .

ومن البدهى أن هذه الأعداد تتغير من مديرية إلى أخرى تبعا للتوزيع السكانى والمنشآت التعليمية ، وليس من الحكمة تثبيت العدد لتكون مرسى مطروح فى هذه الدرجات متساوية مع القليوبية والبحر الأحمر مع القاهرة .

ثانيا : الوظائف الثابتة : وتضم وظائف محددة هى :

- مدير عام الامتحانات والتقييم .

- مدير عام الخدمات التربوية .

- مدير عام المكتبات والمعامل .

- مدير عام الشئون المالية والإدارية (وهى وظيفة للإداريين والتجاريين والماليين) .

كما تضم مستشارى المواد على مستوى المديريات التعليمية ، وفى ضوء التوزيع النسبى والتخصصى لأعضاء هيئات التدريس فإن الوضع الأقرب إلى

الصواب فى الوقت الحالى يقتضى وجود أربعة مستشارين فى كل مديرية تعليمية هم على النحو التالى :

- مستشار اللغة العربية والتربية الدينية .

- مستشار العلوم والرياضيات .

- مستشار التعليم الفنى والأنشطة التربوية .

- مستشار اللغات والمواد الاجتماعية .

ويتولى المستشارون تنظيم أعمال التوجيه والتدريب والتدريب التحويلى من الألف إلى الياء .

كما يقومون بما كان يقوم به الموجهون الأوائل فى النظام القديم من توزيع المدرسين والمدرسين الأوائل على المدارس وتوزيع الموجهين كذلك .

رؤساء الأقسام : يكون لكل مادة رئيس قسم مختص بها، ويجوز أن يكون هذا المنصب من نصيب الأساتذة الذين يؤثرون البقاء بها وعدم الحصول على وظائف مديرى العموم ووكلاء الوزارة ووكلاء الوزارة الأول . كما يجوز أن يكون رئيس القسم تبعا للوضع القائم من الموارد البشرية المتاحة من الموجهين المقيمين أو حتى من المدرسين الأوائل .

ورئيس القسم - أيا كانت درجته - عضو فى مجلس إدارة المدرسة . . وأقدم رؤساء الأقسام فى المدرسة هو وكيلها، ولابد من أن يكون متعاونا مع المدير أو

الناظر، ولابد أن تتم تسميته لهذا المنصب بالاتفاق بين وكيل الوزارة من ناحية، وبينه وبين الناظر أو المدير من ناحية أخرى، ولا يجوز تخطى أقدم رؤساء الأقسام إلا باعتذار كتابى منه وبحيث يكون هذا معلوما للكافة.

على هذا النحو يمكن لنا أن نتصور القوى البشرية العاملة فى مجال المهن التعليمية وقد استقرت أحوالها الأدبية بين أربع وظائف تحمل أربعة أسماء وهى فى الواقع ست وظائف متتالية تبدأ أولها بالدرجة الثالثة وتكون قمتها - وهى الأستاذية - متوازية مع درجة مدير عام.

وبالإضافة إلى هذا تصبح هناك الوظائف الإشرافية والرئاسية فى خطوط متوازية على مستوى القمة، ويكون شغل هذه الوظائف عن طريق التحرك من الوظيفة الأساسية وهى وظيفة التعليم (تماما كما يحدث فى الجامعة منذ بدايتها).

ويعاد رسم الهياكل الإدارية المختلفة فى المديريات التعليمية بحيث يعود الهرم الوظيفى إلى وضعه الطبيعى يضيق ويضيق كلما اقترب من القمة. أما الديوان العام للوزارة - بما فيه المراكز القومية المتخصصة والمختصة بالبحث - فيستوعب المستشارين والخبراء والمخططين وكبار الموجهين ومسئولى المناهج والتطوير والشهادات العامة..

وتكون الدرجات العليا فيه كفيلة بتحقيق الموازاة المطلوبة لترقية مديرى العموم العديدين فى كل مديرية تعليمية، إذ لن يصل من هؤلاء إلى درجة وكيل الوزارة فى الإدارة التعليمية (أو الوكيل الأول) إلا واحد فقط.

وهكذا تكون الوظائف الإشرافية العليا فى الديوان العام وفى فروع أربعة كبيرة له (فى الإسكندرية والمنصورة وأسيوط والقاهرة) بمثابة رئاسات للقطاع على نحو ما يجرى العمل به منذ عام ١٩٧٥ فى قطاعات الثانوية العامة.

وفى ظل هذا الهيكل المقترح تعود للمدرسة «كرامتها» كوحدة رئيسية فى تكوين الإدارة التعليمية، وذلك فى مقابل الوضع القائم الذى يجعل المدرسة تابعة لقسم، والقسم تابعا للإدارة والإدارة تابعة لإدارة مرحلة من ناحية، ولإدارة تعليمية محلية (أو مكانية) من ناحية أخرى.

وليس هذا هو كل ما يتحقق بفضل مثل هذا الهيكل الجديد، وإنما:

١ - سيتحقق للمدرس اعتزاز بمهنته وبكرامته أيضا.

٢ - ستتم المحافظة على الكفاءات فى مواقع التدريس.

٣ - ستتم الإفادة من الجميع بعد أن كان النظام القائم يهمش أدوار الجميع.

٤ - سيتضح معنى المسئولية الأكاديمية لأول مرة فى وزارة التربية والتعليم.

٥ - ويتضح أيضا معنى القسم العلمى.

٦ - سيسمح التكوين الجديد لهيئات التدريس بتحمل كل عضو منهم مسئولية التخصصات داخل المواد، فسيكون هناك أستاذ للنحو وأستاذ للأدب وأستاذ للبلاغة . . وهكذا.

٧ - مع كل هذا سوف يحتفظ القدامى بكافة حقوقهم الأدبية.

٨ ـ سيتيح النظام توقير الكبير ومكافأة المجتهد فى الوقت ذاته، بينما النظام القائم يقودنا إلى تجارب القطيع.

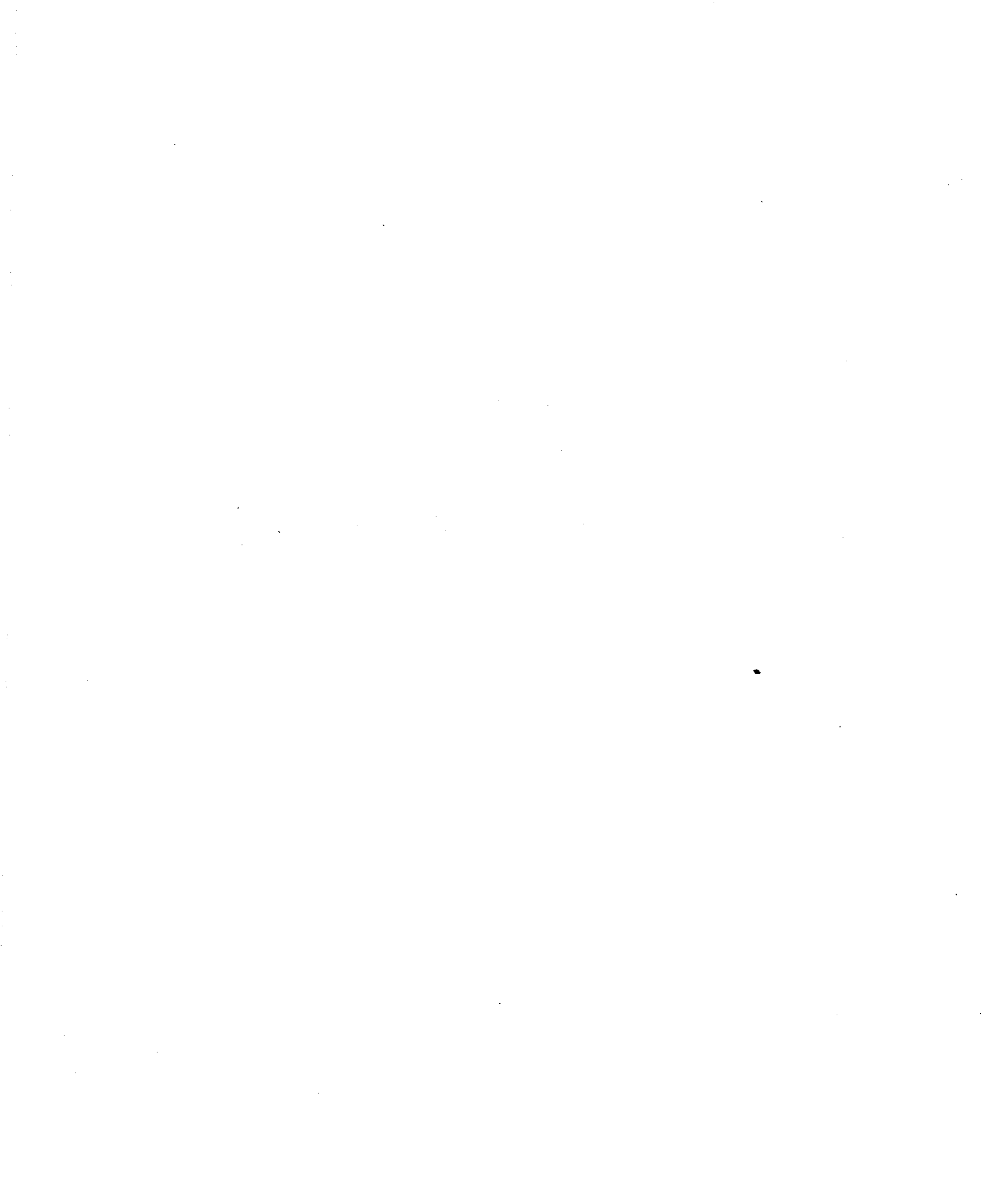
ومع هذا كله فإن الأمل كبير فى أن نستطيع الإسراع بالتطوير قبل أن تتأزم الأحوال إلى أكثر ما هى عليه.

ولنضرب مثلا من الأمثلة المتكررة جدا (الآن) بمدرسة ثانوية تضم ١٦ فصلا فيها وكيل مديرية وثلاثة من مديرى المراحل وسبعة نظار واثنا عشر وكيلا (أى ثلاثا وعشرين قيادة تعليمية كبرى فى مقابل قيادة واحدة قبل عشرين سنة)، وفيها بعد هذا خمسة وعشرون مدرسا أول وخمسة مدرسين فقط لا غير.



الباب السابع

الامتحانات والتقييم التربوى



الفصل التاسع والعشرون

نعم . . يمكن القضاء على الغش في الامتحانات؟

لست فى حاجة إلى وصف استشراء الظاهرة، فإن كل وصف لما يحدث الآن يأتى أبسط من الحقيقة المؤلمة . . وقد أصبح الطلاب بأنفسهم يعانون من بطء بعضهم فى الغش، بل ويعانون من أن الذين يتولون وضع الإجابات النموذجية التى تملى عليهم يخطئون كثيرا . . ومع هذا فإن مناخ النظرية العجيبة المسماة بنظرية التفوق للجميع لا يزال يفرض نفسه فى أحاديث المجتمع المصرى المعانى من التربية والتعليم ومن نتائجها على حد سواء .

لست فى حاجة (ثانياً) إلى أن أصف مدى معاناة المسئولين عن التربية والتعليم وعلى رأسهم الدكتور الوزير نفسه، ومدى معاناة المحافظين ومديرى الأمن وجهات أخرى عديدة بما فيها أجهزة أمن الدولة، من أجل تحقيق أى نوع من الضبط أو الربط دون جدوى .

ومع هذا فإنى أعتقد أن المشكلة أبسط بكثير من صورتها الراهنة، وفى وسع القائمين على وضع الامتحانات أن يضعوا امتحانات غير قابلة للغش على الإطلاق، وفى وسع التربويين استئصال هذه الظاهرة للأبد، وليس من الإعجاز أبدا أن توقف هذه المهزلة بأقصى سرعة . ومع أن مقالاً صحفياً ليس بالمجال الأنسب لمناقشة آليات وضع الامتحانات من أجل القضاء على الغش، إلا أنى

أستطيع أن ألخص للقراء بعض هذه الآليات :

(١) إذا وضعنا السؤال موجها إلى طريقة الكشف عن التفكير فإنه يصعب على المتقدم للامتحان أن يتلقى الإجابة عليه عن طريق الإملاء . . وربما يحتاج هذا إلى أن تكون أوراق الأسئلة من النوع الذى يرتد للجان الامتحانات كأوراق إجابة حيث يسجل الطالب فيها إجاباته المطولة التى تعتمد فى بعض الأحيان على إشارته إلى مواضع محددة من ورقة الأسئلة لأن فى هذه المواضع استكمال الإجابة نفسها . . كأن تكون المقدمات والنتائج مكتوبة بطريقة غير مرتبة ويطلب من الممتحن أن يرتبها . . وهكذا . وهذا أسلوب صالح للتطبيق فى كل فروع العلم بما فيها الجغرافيا واللغات والعلوم . . وخذ على سبيل المثال : فرن صهر الحديد لو رسمناه للطالب وتركنا له مواضع محددة يبين عليها أسماء أجزاء الفرن . . وأخرجنا مجموعة أسهم من الرسم ليسمى بها الطالب العمليات الكيميائية التى تتم (كالأكسدة أو الاختزال) . وأخرجنا مجموعة أسهم أخرى لمواضع أخرى وسألنا فيها عن التعليل العلمى لحدوث ما حدث .

وقل مثل هذا فى الخرائط الصماء والخرائط التاريخية . . إلخ .

وكل هذه الأساليب ممكنة وكفيلة تماما بالقضاء على الظاهرة المحيطة والمدمرة .

(٢) ابتدع العالم منذ فترة طويلة بنوك الامتحانات الكفيلة بتقديم أسئلة متعددة ومتناظرة من نفس مستوى السؤال المتاح . وبهذا يمكن توزيع ٥ ورقات امتحانية مختلفة تماما على الطلاب دون أن يمكن للقراصنة تعميم الإجابة ، لأن هناك فى كل جزئية ٥ أسئلة مختلفة ، بل إنه يمكن بطريقة أخرى وضع الأسئلة نفسها مع اختلاف ترتيبها بحيث يكون السؤال الأول فى نموذج الامتحانات الأول هو

السؤال الثانى فى النموذج الثانى، وهو الثالث فى النموذج الثالث، وهو الخامس فى النموذج الرابع، وهو الرابع فى النموذج الخامس بحيث يستحيل على أية قوة منظمة للتسريب أن تحيط علما بالشفرة العشوائية لتوزيع النماذج المختلفة من الأسئلة الموزعة إلا بعد مرور وقت لا يقل عن نصف وقت الامتحان نفسه.

(٣) من الآليات القديمة لوضع الأسئلة أن تستغرق الإجابة عن الأسئلة أكثر من الوقت المتاح حتى لو كان الممتحن عبقريا، وهذا لا يضر فى شىء لأنه يسرى على الجميع حتى إن أكفأ الطلاب سيظل هو الأول حتى لو لم يجب إلا على ٩٠٪ أو ٨٥٪ من الأسئلة.

(٤) وقديما كان التربويون يقولون إن جودة السؤال أن يكون من جملة وأن تكون الإجابة من صفحة، على حين أن رداءة السؤال أن يكون من فقرة وأن تكون إجابته فى كلمة، ولست أحب أن أتهم الامتحانات التى تتم الآن أنها من النوع الردىء.

(٥) ليس من الصعب على مقدرى الدرجات اكتشاف أن الممتحن غشاش من طريقة إجابته، ومع أن بعض الحالات تحتمل الاتهام بنسبة ٥٠٪ إلا أن هناك حالات من الإجابة لا تحتمل أي تفسير إلا أنها تمت عن طريق الغش، والمطلوب هو إعطاء سلطة عاقلة للجنة خماسية من رؤساء لجان تقدير الدرجات تقرر على الفور حرمان ورقة الغشاش من التقييم متى اكتشف المقدرون شبهة الغش فى الورقة.

ومن فضل الله أن الغش شأن كل الجرائم يستبقى معه أثراً من الآثار الدالة عليه. . على نحو ما يقال من أنه لا توجد جريمة كاملة أبدا.

الفصل الثلاثون
هل قضت الامتحانات على
وظيفتى المدرسة التربوية والتعليمية؟

لاشك أن هناك فهمين مختلفين لوظيفة المدرسة فى مجتمعنا المعاصر ، فجيل الكبار أو أجيال الكبار يعرفون أن المدرسة كانت تقوم بوظيفة واسعة المعانى والمهام فى مجالى التربية والتعليم .

أما المدرسة اليوم فهى تمثل فى ذاكرة الصبيان والشبان البديل الأسوأ والأثقل ظلا ، وربما الأكثر مضيعة للوقت لوسيلة أخرى تحقق نفس غاية المدرسة فى نظامنا التعليمى القائم . . وهى الدروس الخصوصية.

وليس فى هذا القول تجن على الحقيقة ، بل إن الحقيقة ربما تكون أفظع حالا من أى تعبير قاصر عن أن يحيط بها .

وثمة عوامل كثيرة يمكن إلقاء اللوم عليها فى الوصول بمدارسنا إلى هذا المستوى من فقدان وظيفة كانت قادرة على القيام بها بنجاح كبير من قبل.

ولكننا نستطيع أن نجزم أن هناك عاملا أساسيا ورئيسيا وراء هذه المشكلة وهذا التحول . . وهو صياغتنا الحالية لنظام الامتحانات كنظام لتقييم الأداء المدرسى للطلاب (والمدرسين والمدرسة كذلك) .

أما بقية العوامل الأخرى المتعلقة بالمبانى المدرسية وإمكاناتها والتحولات الاجتماعية فى المجتمع وإعداد المعلمين فإنها تتوارى فى ظل تراجع دور المدرسة فى العملية التعليمية .

□

ولكى نتصور الواقع الأليم الذى صرنا إليه فإننا نستطيع أن نستعرض بعض الحقائق التى قد ندرك أبعادها وقد لا ندرك مدى ما أوصلتنا إليه ، وهى كما يلى :

١ ـ فى ظل ظروف شخصية جدا (للأسف الشديد) بدأ الأخذ بنظام معادلة الشهادة الثانوية الإنجليزية الـ (G.C.E) بالثانوية العامة .

وسرعان ما تفاقم هذا الوضع وأصبح بمثابة البديل المفضل عند أولياء الأمور لأبنائهم بعد حصولهم على الإعدادية ، حيث يسجلون على الورق فى بعض المدارس ويأخذون إجازة مرضية تلو أخرى بينما هم يتنقلون بالسيارات بين بيوت ومراكز الدروس الخصوصية التى تتولى مهمة إعدادهم لامتحان الـ (G.C.E) سواء بعد عام أو أكثر ، ويصبح هؤلاء مؤهلين لدخول الجامعة دون دراسة لغتهم الوطنية أو آداب وتاريخ أمتهم .

ورغم القيود والتحفظات والمحددات الكثيرة التى انتبهت وزارة التعليم مؤخراً إلى فرضها على هذه الشهادات ، إلا أن أعدادا كثيرة تسربت إلى الجامعة وتخرجت منها فى ظل هذا النظام المقيت الذى لم يفلح أى استعمار أجنبى أن يفرضه على مستعمراته .

وهكذا فإننا للأسف الشديد وبدون أن ندرى ألغينا وجود **المدارس الثانوية** كمؤهل لدخول الجامعة، واستعضنا عنها **بالشهادة الثانوية** . .

أى أننا جعلنا «الشهادة» بديلا للمدرسة .

□

وبالتالى انتقل هذا الفهم بمنتهى السرعة والسلاسة إلى نظرة مجموع أولياء الأمور والمواطنين إلى التعليم العام، فإذا لم يكونوا قادرين على إلحاق الأبناء بالوسيلة التى تمكنهم من الحصول على الشهادة الإنجليزية (وما تلاها من طابور طويل من شهادات أخرى بعضها قد يصمد للتقييم وبعضها كان مزورا) .

وخاض الدكتور الوزير معارك ضارية حتى نجح فى إيقاف الأمور عند حدها، فلا أقل من أن يلجأوا إلى الأسلوب نفسه فى حقن الأبناء بالمقويات (أو الهرمونات) الكفيلة بالحصول على مجموع ما فى بورصة المجاميع (!!) .

□

٢ ـ يوما بعد يوم وعاما بعد عام تحولت الامتحانات إلى نظام واحد متكرر ومتبادل ومتعاقب، وصحيح أن امتحان ١٩٩٥ لم يكن هو امتحان ١٩٩٤ ولا ١٩٩٣ ولا ١٩٩٢ ولا ١٩٩١ ، ولكن القاسم المشترك بين هذه الامتحانات يفوق ٧٠٪ على الأقل . .

على أن الأخطر من مجرد تكرار الأسلوب أو السؤال هو أن الامتحانات

العامة أصبحت تكرس ما تهاجمه الوزارة وتسميه من باب التجاوز : الحفظ والتلقين يوما بعد يوم .

□

وفى ظل ضغوط إعلامية ونفسية هائلة أصبح من الصعب على أى عضو من أعضاء لجان وضع الامتحانات إحداث أى تطوير من أجل الاتجاه بالامتحانات بعبداً عن المسار الخاطئ ، وأصبح الأمر شبيها تماما بقيادة سيارة على طريق معبد ومرصوف ولكنه مجرد ممر سياحى يعرض على السياح لإيهامهم بأن هناك طرقا مرصوفة فى هذا البلد بينما هو ممر للسياحة فقط يمر به السياح ويعودون منه إلى حيث بدأوا .

وهذا النوع من الطرق الهيكلية والمصانع الهيكلية والاحتفالات الهيكلية موجود فى دول معينة يعرفها الوزير جيدا ، أما الطرق الأخرى فإنها وعرة وغير مرصوفة وتقود إلى محاكمة قائد السيارة إذا ما سار فيها وهو يعلم أن الطريق المعبد المرصوف مسدود فى نهايته ولا يؤدى إلى شىء ، ومع ذلك فإنه لا مفر أمامه من سلوكه ، والابتعاد عن الطرق الأخرى التى سوف تجلب له المشكلات ! ! وهكذا يضحى قائد السيارة (أو واضع الامتحان) بالهدف نفسه من أجل أن يظل فى وظيفته .

وواضع الامتحان (قائد السيارة) يعلم أنه غير مسئول أن يكون هذا الامتحان أداة للتقييم العادل أو لأى شىء وهو يعلم أنه سيكرر قيادة السيارة (وضع الامتحان) فى العام القادم . . ليعود فى الطريق نفسه إلى نقطة البداية نفسها ! !

وهكذا تسير الأمور فى حلقة مفرغة ولكنها تقضى فى كل مشوار من هذه المشاوير (أى كل عام) على ملكات الإبداع والتفوق فى ربع مليون شاب من ثمرات وزهور هذا الوطن.

٣ـ كان التعليم « الأولى » قبل وجود المؤسسات الكثيرة التى أنفقنا عليها وبشرنا بجدواها يهدف إلى تعليم المتلقى القراءة والكتابة وينجح تماما فى تحقيق هذا الهدف فى عامين دراسيين فقط . .

فهل نستطيع أن نزعم أن امتحان الثانوية العامة ـ بجلالة قدره ـ أصبح اليوم قادرا على أن يعطينا مؤشرا على أن الذى يجتازه بخمسين فى المائة مثلا قادر على القراءة والكتابة بالمستوى المطلوب من شاب أو فتاة فى سن الثامنة عشرة؟

هذا هو السؤال المحرج والذى لابد أن يقودنا إلى ضرورة أن يكون الامتحان قادرا على تمييز الكفاءة فى القيام بالوظيفة الأساسية سواء من القدرة على الكتابة أو القراءة أو الحساب أو التفاهم أو حل المشكلات أو الانتظام فى سلك المجموعة أو البحث عن المعلومات أو تحويل البيانات إلى معلومات ، والمعلومات إلى علم . . إلخ.

□

ومع هذا كله فإننا نستطيع بقليل من الإجراءات التصحيحية أن نرتفع بمستوى امتحاناتنا إلى المستوى الكفيل بالارتفاع بمستوى التعليم نفسه . .

كل ما يلزمنا فى هذا الصدد هو :

١ - الحرص على هويتنا وثقافتنا قبل كل حرص آخر، وأظن المعنى أوضح وأخطر من أن يشرح.

٢ - الانتفاع بالمدرسة كمؤسسة تتولى كافة أنواع التربية (الدينية والفنية والرياضية والبيئية . .) قبل أن تكون مؤسسة حريصة على إثبات قيامها بوظيفة التعليم بأية وسيلة !

٣ - أن يكون التعليم موجها إلى «القدرة على المعرفة» بكل ما تستلزمه هذه القدرة وليس موجها إلى اختبار استظهار مؤقت لبعض المعلومات مهما كانت كثيفة ومتنوعة.

□

وإذا وافقنا على أن يكون هذا هو أساس تفكيرنا فى التربية والتعليم فسوف يعود للمدرسة دورها.

ولكن يبدو أن هناك من لا يريدون مدرسة على الإطلاق.

ولهذا فإن صيغة الامتحانات الحالية هى النموذج الأمثل عندهم.

الفصل الحادى والثلاثون
هل نلغى الامتحانات التى يقاسى منها أطفالنا ؟

كانت مدارسنا الابتدائية تأخذ بمبدأ النقل الآلى للتلامذة من سنة إلى سنة ، حتى جاء أحد الوزراء الثوريين ورفع شعار إلغاء النقل الآلى فى المرحلة الابتدائية ، وبالطبع فإن إلغاء النقل الآلى يعنى إجراء امتحانات فى نهاية العام بحيث لا ينقل إلى الصف الأعلى إلا الذين نجحوا فى الامتحان . .

ولأن السياسات فى وطننا العزيز لا تتعدى نطاق الشعارات فى كثير من الأحيان ، فإن الأمور سارت منذ ذلك الحين على أن تتم الإجراءات الصورية والأعمال الورقية فى أحسن صورة ودون أن يكون لذلك أى مردود على العملية التعليمية نفسها . .

بل على العكس ، فإن الناتج الباقى من هذه السياسة يمثل وبالاً شديداً على العملية التعليمية ، ووبالاً أشد وأنكى على العملية التربوية ، ذلك أن هذه الامتحانات تتم الآن بصفة منتظمة بل شديدة الانتظام ، وفى الحقيقة فإنها تتم فى سلاسة شديدة ويسر أشد ولا تكلف التلاميذ أى عناء ، وإنما كل ما على هؤلاء التلاميذ أن ينقلوا الإجابات النموذجية من فوق السبورة ، لأن الأساتذة يكتبون لهم الإجابات مع الأسئلة لينقلوها فى ورق الامتحانات ، وكان الله بالسر عليما .

ومن الطبيعى جدا أن يحدث هذا، بل وقد يبدو الشذوذ والغرابة فى أن يحدث شىء آخر غير هذا . .

وهكذا فإننا نربى التلاميذ منذ نعومة أظفارهم ـ كما يقول التعبير البلاغى ـ على هذا الغش، وقد وصل الأمر فى روتينية هذا السلوك إلى أن اكتشف أحد الموجهين أن التلاميذ قد نقلوا إجابات مادة ما فى أوراق الامتحانات الخاصة بمادة أخرى . . وفى مرة أخرى وزع امتحان إحدى السنوات الدراسية على سنة دراسية أخرى . .

ولم يتم اكتشاف الأمر إلا بعد انتهاء الامتحانات بأسبوع، وليس هذا كله بمستغرب عقلا إذا ما كانت الأمور قد وضعت فى هذا الإطار من الصورية والروتينية والشكلية التى بلا روح ولا مضمون .

□

قبل أن نأخذ بهذا النظام العجيب، أى قبل ثلاثين عاما، كانت الأمور تسير بطريقة أفضل، وكان التلميذ ينتقل من الصف الأول إلى الثانى إلى الثالث . . إلى السادس بدون هذه الامتحانات .

وكان الأمر متروكا تماما لمدرس الفصل الذى كان بمثابة المسئول الأول والأخير عن أن يصل التلميذ إلى المستوى الذى يمكنه من متابعة الدراسة فى الصف التالى، ومع هذا الاعتماد المطلق على سلطة واحدة فى ذلك الوقت، كانت الأمور تؤتى ثمارا أفضل بكثير من ثمار هذه الأيام، وكان المدرس الذى منح الثقة فى القرار يحترم هذه الثقة ويعمل على أن يكون أهلا لها بالفعل، وكان التعليم

فى الفصول هادفا إلى إكساب التلاميذ القدرة الحقيقية على القراءة والكتابة، وهما قدرتان أساسيتان جدا، بل هما جوهر كل ما هو مطلوب من التلميذ أن يخرج به بعد دراسته فى المرحلة الابتدائية، والفلاح البسيط حين يبعث بابنه إلى المدرسة لا يبعثه للحصول على الشهادة الابتدائية، وإنما لكى يتعلم القراءة والكتابة.

ولكننا للأسف الشديد فى مرحلة التعبير عن العلم بالشهادات دمرنا الهدف الرئيسى من العملية التعليمية وانصرفنا إلى إنجاز شهادات بالنجاح فى امتحان نهاية العام الدراسى، كل عام، وهكذا حولنا الأمور عن مسارها النبيل إلى مسارات أخرى لا يعلم إلا الله - جل جلاله - متى نقلع عنها وننصرف لنعود إلى الحقيقة القديمة والأزلية.

□

وشأن كل تطوير فى بلادنا فإن تنمية التطوير نفسه تصبح مهمة مقدسة كى يمكن الزعم فى ثقة بتحقيق نمو فى المجالات التى يجرى فيها العمل..

وهكذا فإن امتحانات المرحلة الابتدائية بدأت منذ سنوات تأخذ منحى خطيرا، وقد شرعت عاما بعد عام فى التوسع لتشمل جميع المواد الدراسية وبكثافة شديدة، وأصبح التلميذ الطفل المسكين يواجه امتحانات فى كل المواد: فى العلوم والصحة، وفى المواد الاجتماعية، وفى التربية الدينية، وفى المجالات الفنية، هذا بالإضافة إلى اللغة العربية والرياضيات..

وحين يتاح لأى قارئ منا أن يطالع الامتحانات التى يواجهها هذا التلميذ

فسوف ينتابه العجب من كمية ماهو مطلوب من التلميذ الصغير فى هذه الامتحانات، وفى الحقيقة فإن رأس أى سؤال من أسئلة امتحانات العلوم مثلا يحتاج إلى إدراك يتخطى حدود الطالب فى المرحلة الإعدادية، بل وربما فى المرحلة الثانوية، ومع هذا فإن الأسئلة توضع لهؤلاء التلاميذ وتفهم لهم بطريقة الشبه والتشبيه، كذلك فإن الإجابات الجاهزة تكتب لهم لينقلوها . . وذلك كله لكى يتم الإنجاز الذى يبشر به الوزير .

□

وعلى الصعيد المركزى فقد أصبحت هناك فى الجهاز البيروقراطى إنجازات كبيرة مرتبطة بالامتحانات، فقد تم إنشاء مركز قومى للامتحانات، وهو جهاز ضخم يترأسه عالم تربوى جليل، ولكن هذا المركز أصبح بالطبع وفى ظل المنظومة القائمة يضيف إلى أبعاد الوضع القائم، مع أن المفترض أنه قام ليختزل هذا الوضع المترهل والمتضخم.

أضف إلى هذا أن جهاز الكتب أو قطاع الكتب فى وزارة التربية والتعليم أصبح مشغولا بوضع وطباعة كتب اسمها دليل تقويم الطالب .

وعلى صعيد ثالث فقد أصبح مستشارو المواد وخبراؤها وموجهوها مشغولين بتأليف وإخراج كتب جديدة سميت بنماذج الامتحانات، وعلى صعيد رابع ازدهرت إلى ما لا نهاية سوق الكتب الخارجية المعنية بتقديم نماذج الامتحانات أو بتقديم ملخصات المواد الدراسية . . وهذا وذاك يمثلان إهدارا لا نهاية له للدخل القومى لو أننا نظرنا إلى الأمور بقدر معقول من الوعى .

أما على مستويات العائلة والدخول العائلية فقد أصبحت كل أسرة مشغولة طوال اليوم بالمدارس الإضافية المصغرة المفتوحة فى حجرات الطعام أو الاستقبال فى كل البيوت وذلك لإعداد التلاميذ لأداء أدوارهم المحدودة فى مسرحيات الامتحان فى كل مادة . . وللأسف الشديد أن هذه الأدوار لا تتعدى أبدا أدوار الكومبارس ، بينما يستأثر المدرسون بأدوار البطولة رغم أنوفهم .

□

ومع كل هذا الذى يحدث فإن من آيات قدرة الله فى خلقه أن عددا لا يستهان به من أبناء هذا الشعب ذى التراث الحضارى الممتد ، يجتازون هذه الامتحانات باجتهادهم الشخصى وبدرجات عالية تكاد تكون هى الدرجات النهائية . . ولكنهم للأسف الشديد يفعلون هذا ويمقتونه وفى نفوسهم البريئة نوايا الإحباط العميق. ولعل هذا يفسر ما يظهر الآن على كل الشباب من تمكن الإحباط منهم إلى النهاية مهما كانت درجة نبوغهم .

ولهذا قلت فى بداية المقال إنه إذا كان الناتج الباقى من هذه السياسة وبالاً على السياسة التعليمية ، فهو بلاشك وبال أشد وأنكى على السياسة التربوية .

الفصل الثانى والثلاثون
القول الأمين فى قضية التحسين

الآن فقط وبعد أن انتهى مجلس الشعب من إقرار تعديلات قانون الثانوية العامة يمكن لنا بدون تعد على السلطات ولا تأثير عليها أن نتأمل فى قضية شغلت الرأى العام وأن نبدى فيها بعض الآراء المتواضعة .

وأرجو أن تتسع صفحات «الأهالى» الغراء لهذا المقال وبخاصة أنها نشرت مقالا للدكتور حامد عمار تحت عنوان : « القول المبين فى قضية التحسين » بذل فيه كل جهده وإمكاناته وقدراته من أجل إقناعنا بقضية ليست فى حاجة إلى إقناع أو اقتناع بعد القول الفصل الذى ضمنه وزير التربية مذكرته المقدمة إلى مجلس الشعب .

ولكننى حينما قرأت مقال أستاذ التربية الكبير وجدت من واجبى الوطنى أن أوضح لسيادته قبل غيره بعض الحقائق التربوية المهمة التى يبدو أنها غابت عن منظور سيادته ، والتى لا أظنه ينكرها أو يتجاهلها أو يتغاضى عنها حينما يعرف حقيقتها ، وعهدى بالأساتذة الرواد والعظماء والمتقدمين فى السن أنهم دائماً رجوعون إلى الصواب ومرحبون بالرأى الآخر ومقدرون لوجهة النظر المخالفة وذلك لأنهم قادرون على تمييز الحقائق الحقيقية من الدعاوى التى تبدو وكأنها صائبة .

رداً على مقال د. حامد عمار : «الرأى المبين فى قضية التحسين» . انظر ص ٣٩٧ من هذا الكتاب

وعهدى بالأساتذة الكبار أيضاً أنهم قادرون أيضاً على الإفادة من قدرات الأبناء فى الوصول إلى الصواب والحق والصدق .

والحقيقة أنه يمكن لنا ببساطة شديدة أن ندرك أن لمقال الدكتور حامد عمار شقين : شقا تربويا، وشقا سياسيا ، فأما الشق السياسى ففيه أقوال يعاقب عليها القانون والدستور، وفيه قدر كبير من ابتزاز سلطات مسئولة بألفاظ مخادعة، ولكننا لسنا أصحاب الحق لا فى العقاب ولا فى رفع الدعوى ، بل وفيه ألفاظ يعاقب عليها قانون العقوبات لأنها سب وقذف صريح حتى لو اتخذ صورة التلميح ، ولست معنياً بالجانب السياسى من توظيف الدكتور حامد عمار لقلمه فى خدمة جبهة ضد جبهة، خصوصا أنه صرح فى مقاله بكل وضوح بما يعتبر إفشاء لمداولات مجلس الوزراء (التحريرية والشفوية) ، وهو ما يعاقب عليه القانون ، ولكن يبدو أن الذين فى أيديهم الأمر لا يمانعون فى ترك هذا الهامش من حرية التعدى اللفظى بعد ما حققوا بسهولة وليونة كل ما أرادوا.

أما ما أنا معنى به فهو الشق التربوى ، وفى الحقيقة فإنه يمكن تلخيص الجانب التربوى فى مقال الدكتور حامد عمار فى جملة واحدة وهى أن فكرة التحسين فكرة تربوية مطلوبة ومندوبة ومأخوذ بها فى الخارج ، بل وفى الداخل عند تعاملنا مع الشهادات التى تدار من الخارج ، وأن لهذه الفكرة فوائد غير منكورة من توسيع فرص الاختيار، ونشدان الفعل الأفضل، وتقويه التوجيه الديمقراطى للتعليم، وتحقيق القيمة البشرية . . . وربما يدهش القارئ إذا قلت إننى مؤمن بكل هذا ومؤمن أيضا بفكرة التحسين بأضعاف إيمان الدكتور حامد عمار بها أو بأضعاف ما يتشدق به من إيمان بها ، ولكنى مع هذا الإيمان أعارض الدكتور حامد

عمار فى آلية التنفيذ، ورأيى أن الطريقة التى نفذ بها التحسين لم تكن تنسف الفكرة فحسب وإنما كانت تنمى كل القيم المضادة كالغش، وانتهاز الفرص، واللعب على عنصر المصادفة، وتكريس قيم التسرع. . وما لا يمكن وصفه إلا بالألفاظ من قبيل: اللهوجة والكلفتة والكروتة. . والعياذ بالله.

ولست أجد نفسى ولا أجد مواطنىّ ولا أجد وطنى ملزماً بأن ينفذ التحسين بالطريقة العمارية أو البهائية وإلا تعرض لاتهام الدكتور عمار بأنه ضد فكرة التحسين، وبالتالى ضد التوجه الديمقراطى للتعليم (فهكذا يقفز الدكتور حامد عمار) وضد تشجيع الطالب على المحاولة والمثابرة، وضد التنمية البشرية، وضد توسيع فرص الاختيار، وضد الفعل الأفضل، وضد الانطلاق نحو المستقبل المنشود.

كأنى أريد أن أقول إن الدكتور حامد عمار بنى مقاله على الربط المتعسف بين أسلوب إدارى بيروقراطى عقيم وبين أهداف نبيلة (هى التوجه الديمقراطى للتعليم وتشجيع المحاولة، والتنمية البشرية، وتوسيع فرص الاختيار، والانطلاق نحو المستقبل). وهذا الربط المتعسف بين طريقة تنفيذ بيروقراطية بحتة وبين أهداف نبيلة لايختلف عليها مخلص لوطنه. . هذا الربط المتعسف بين طريقة تنفيذ بعينها وبين هدف نبيل، هو جوهر الفكر الموظف لخدمة الدكتاتورية فى مقابل عائد قصير الأجل قصير النظر، وهى باختصار طريقة وأسلوب كل من يتقبل وظيفته «كاتب الديكتاتور»، ولازلت آمل وأدعو الله أن ينجو الدكتور حامد عمار بنفسه من أن يكون من هذا الطراز من الذين يوظفون قدراتهم من أجل توطيد دعائم الاستبداد والدكتاتورية .

ومن هذا المنطلق يمكننى أن أذكر لسيادته الحقائق الآتية :

(١) علمنا التاريخ أن شدة الحرص على الهدف قد تكون السبب فى القضاء عليه تماماً ، وعلمنا الطب أن الإفراط فى استعمال العقار المضاد لمرض واحد ينتهى فى العادة بالقضاء على الجسم الحى ، وعلمتنا علوم الحياة جميعا أن التغير الكمى إذا زاد إلى حد معين فإنه ينقلب إلى تغير كيفى . .

ويبدو أن فهم هذه الحقائق الثلاثة فهما جيداً كفيل بفهم ما حدث فى موضوع التحسين .

فقد كان الوزير من شدة تحمسه للنظام الجديد حريصا على أن يفرش له الطريق بكل الورود والأزاهير ، وقد أفرط سيادته فى فرش الورود والأزاهير على جانبى الطريق ثم على الطريق كله حتى ضاع الطريق نفسه . .

ومن أعجب ما يمكن فى تاريخ الإنسانية أن الوزير قد اضطر إلى أن يغالط التاريخ نفسه فى سنة كاملة من أجل أن يفرش الورود والأزاهير .

ولربما يدهش القراء حين يعرفون لأول مرة الحقيقة المذهلة التالية وهى أن أولى دفعات التحسين اجتازت السنة الثالثة الثانوية بعد عام كامل من اجتياز الدفعة المزدوجة لها ، ولكن الأوركسترا الضخمة بقيادة الوزير عزفت للشعب مقطوعة صاخبة ، كان مضمونها أنه لابد من زيادة أعداد المقبولين فى الجامعات فى ذلك العام من أجل الدفعة المزدوجة ، وكانت نتيجة العزف أن زادت أعداد المقبولين بما يقارب الضعف على الرغم من أن هذا نفسه كان قد حدث فى السنة السابقة أيضاً .

وهكذا دخل الجامعة فى سنتين متواليتين عدد لم يكن يدخلها فى السنوات السابقة إلا فى أربع سنوات ، ثم سارت أعداد المقبولين على نفس المعدل دون أن تبذل الوزارة أى جهد فى إعداد الجامعات أو الكليات أو المعاهد ومعاملها ومدرجاتها ومكتباتها ومبانيها لهذه الأعداد الكبيرة .

وهكذا أصبح محكوماً على كل مستويات الأداء الجامعى بالتدنى لأن المبررات جاهزة ، وهذا هو ما حدث فعلاً فى الجامعات ومؤسسات التعليم العالى كلها ، وهو ما أجمع عليه عمداء كليات القمة وأساتذتها دون أن يهتم أستاذ التربية الكبير بالتفكير فى أخذ أقوالهم مأخذ الجد مكتفيا بالسخرية منهم بقسوة .

(٢) علمنا التاريخ أيضاً أن التربية والتعليم عملية بشرية قديمة وجدت وازدهرت قبل وجود الجامعات وقبل وجود المدارس وقبل وجود كليات التربية ووزارات التربية ووزرائها وقبل النظريات التربوية كلها بالطبع . .

وعلمنا علم الفلك أن الحكم على التلسكوب يكون بمقدرته على رؤية الأجرام البعيدة بوضوح ، فإذا فشل التلسكوب فى ذلك فإن العيب فيه ، ولا يعنى هذا أن ننفى وجود الكواكب والأجرام السماوية .

كذلك علمتنا علوم الحياة أن هناك ميكروبات لاتراها العين ، ولكن يراها الميكروسكوب ، وأن هناك كائنات أصغر لايراها الميكروسكوب العادى ، ولكن يراها الميكروسكوب الإليكترونى . .

ويبدو أن المعلومات والدعاوى والإحصاءات التى يوردها أستاذ التربية الكبير

تحتاج إلى كثير من التدقيق حتى يمكن رؤيتها جيداً ، وحتى يمكن أن نفهم منها مغزاها الحقيقى لا الظاهرى .

أقول هذا كله على سبيل الرمز المؤدب لأن أستاذ التربية لايذكر كل تفصيلات الإحصاءات التى يكرر الاستشهاد بها فى كل مقال وكل محاضرة على مدى السنوات الماضية ، وعلى الرغم من أنه لا يوظفها إلا فى خدمة غرض وقتى فى المقال ، ثم يعود لتوظيفها لهدف معاكس أو مغاير تماماً فى مقال آخر ، وأنا بالمناسبة قارئ جيد ومتابع لمثابرة سيادته على تبرير سياسات الوزير بنسبة ١٠٠٪ وكأن الوزير لا ينطق عن الهوى .

(٣) سأتناول إحصائية واحدة يقول فيها سيادته إن نسبة المقيدين فى التعليم العالى ١٩٪ فقط من الشريحة العمرية بينما هى فى دولة أخرى ١٠٠٪ ، وسأحاول أن ألفت نظر سيادته إلى ثلاث حقائق تجهض تماما استثمار هذه الإحصائية المكرورة ، [على حد وصفه لأقوال غيره] فالإحصائية لا تشمل إلا المقيدين فى الجامعات التابعة للوزارة ، أى أنها لا تشمل المقيدين فى جامعة الأزهر بكلياتها الستة والخمسين ، ولا فى أكاديمية السادات للعلوم الإدارية ، ولا فى أكاديمية الشرطة ، ولا فى أكاديمية الفنون، ولا الأكاديمية العربية للنقل البحرى ، ولا فى الكليات العسكرية الخمسة : الفنية العسكرية والحربية والجوية والبحرية والدفاع الجوى ، والمعاهد العليا الخاصة التى قاربت الستين، ولا فى الجامعة الأمريكية بالقاهرة ،ولا الجامعات الأربعة الخاصة، ولا جامعة بيروت العربية، ولا المقيدين من أبناء مصر فى جامعات خارج مصر سواء فى البلاد العربية أو الدول الاشتراكية .

ومن التقدير المبدئى يمكن القول بأن إحصائية أستاذ التربية تختزل النسبة إلى أقل من النصف هذا من ناحية . ومن ناحية أخرى فإن معدل مكوث الطالب فى الجامعات المصرية أصبح أقل من المعدلات العالمية كنتيجة حتمية للتطبيق الإجبارى (أو الاضطرارى بتعبير أدق) لسياسات زيادة أعداد الطلاب. . . فمن هو العميد القادر على أن يوفر أماكن لخمسة آلاف من عشرة آلاف إذا حدث وكانت نتيجة النجاح فى الفرقة الأولى ٥٠٪ ، وبالتالى يصبح عليه أن يوفر فى العام القادم أماكن لخمسة عشر ألفاً بدلا من عشرة آلاف ، وهكذا كان الارتفاع (المرضى) والاضطرارى وليس (الطبيعى) فى نسب النجاح . . .

وهكذا فإنه لو قدر لهؤلاء الطلاب تعليم جيد يتيح الرسوب والنجاح بدون لهوجة فإن نسبة المقيدين سترتفع مرة أخرى بسبب هذا العامل وحده إلى مايقارب الضعف .

أما الحقيقة الثالثة التى تجهض مدلول إحصائية أستاذ التربية فإنه يأخذ شريحة عمرية مختلفة عن الشريحة العمرية التى تمثل ما يسميه علم الإحصاء « العينة الشاملة» . فالشريحة العمرية الشاملة الآن لطلاب الجامعة المصرية أصبحت بعد إلغاء السنة الخامسة هى من سن السابعة عشرة إلى سن الحادية والعشرين وليس كما يذكر سيادته ، فهو يوسع العينة الشاملة « المقام» ، ليقلل النسبة المئوية لأن البسط ثابت (فضلاً عن أنه أقل من الحقيقى كما أوضحنا فى الفقرة السابقة) . . .

بل إن الشريحة العمرية الشاملة ينبغى أن تشمل مَنْ وصلوا سن السادسة عشرة من مستويات اجتماعية معينة أصبح متاحاً لهم دخول الجامعة فى هذه السن بسبب بدء التعليم الأساسى مبكرا .

ونحن نذكر أن الجامعة الأمريكية فى القاهرة استنت منذ فترة قصيرة قانونا يجعل الخامسة عشرة بمثابة الحد الأدنى لدخول الجامعة «!!» حين زادت أعداد المؤهلين لدخولها ممن هم دون هذه السن، وهذا كله يعطينا فكرة لم تصل بالتأكيد إلى علم أستاذ التربية ، وأعتقد أن من حق الوطن عليه أن يراجع مدلولات الإحصائية (بسطاً ومقاما) فى ضوء هذه الحقائق .

هذه بعض الحقائق الضخمة التى لا يصعب على كل الناس إدراكها ، وهناك حقائق أخرى كثيرة لن أبخل على أستاذ التربية الكبير بها إذا ما أحب سيادته أن يستمع إلى آرائى ، ولا أظنه يحب .

(٤) ومع هذا فإن تحريك أعداد كبيرة من التعليم العام إلى الجامعة بعد امتحانات صورية أو ميسرة فى الثانوية العامة وقبلها فى الإعدادية والابتدائية ، ثم تحريك هذه الأعداد من الجامعة إلى سوق البطالة المقنعة لا يعد إنجازا تربويا وإنما هو مأساة تربوية بلا أدنى شك .

وقد كنا نشكو فى كليات الطب من زيادة الأعداد بعشرة فى المائة ، فأصبحت تتضاعف مرة واثنتين ، وتتضاعف أعداد هيئات التدريس بينما يتدنى التعليم ، وربما أن أستاذ التربية الكبير أصبح بحكم خبرته الكبيرة لايلتقى إلا بطلاب الدراسات العليا فقط ، فهو لا يعرف ما أصاب الجامعة من سرطان فى السنوات الأخيرة ، ولهذا فإنى سأذكر له رقماً واحداً فقط ، وهو أن الدفعة الواحدة فى إحدى كلياتنا المحترمة أصبحت تضم سبعة عشر ألف طالب (أى أن الكلية تضم ٦٨ ألف طالب) .

فهل حدث هذا فى أى مكان فى الدنيا ؟ أو فى أى وقت من التاريخ قبل الميلاد أو بعده ؟ وهل يستطيع عقل مهما أوتى من قدرة على الفانتازيا أن يتصور وجود هذا الوضع الذى بدأ منذ ١٩٩٤ ، وسيظل يتكرر ما شاء الله له أن يتكرر.

ولن أستطيع أن أصدم القراء الذين لاذنب لهم بأعداد الطلاب فى كل كلية من كليات الجامعة على حدة، وقد أصبحت خارج نطاق العقل . . ولكنى أكرر أننى لست ضد نظام التحسين ولا ضد زيادة أعداد المقبولين فى الجامعات ولكنى ضد أن يتم هذا فقط ودون استعداد مقابل أو زيادة فى الإمكانات والموارد الجامعية، وضد أن يوصف هذا العبث كما يفعل أستاذ التربية الكبير بأنه هو الإنجاز ، دون توفير الإمكانات الكفيلة بتحويل هذه الزيادة الكمية المطلقة إلى نمو وتنمية حقيقية وليس مجرد نمو سرطانى سريع فى نفس المكان لا يترتب عليه إلا كل ما يترتب على المرض الخبيث .

ولست أجد حرجاً فى أن أقول إن ما حدث نتيجة لهذه السياسة التى يدافع عنها الدكتور حامد عمار كان شبيها بما نعرفه فى الطب من حقن الهورمونات من أجل النمو فتكون النتيجة الحتمية حدوث سرطان لانهاية له إلا النهاية .

(٥) لاشك أن التحسين شأنه شأن أى نظام يتمتع ببعض المميزات كما يتمتع بالعيوب . . . ولكن العزف [الذى شارك فيه الدكتور حامد] على مميزاته كان صاخبا دون الاعتراف بالعيوب وأنها مثلاً بديل معقول عن بديل أصعب أو أسوأ . . ثم حدثت الطامة الكبرى فى نظام التحسين حين توسل الوزير إلى الأخذ بنسبة النجاح فى الثانوية العامة دليلاً على نجاح النظام الجديد ، وليس من شك أن هذه السياسة هى أخطر ما يصيب الأداء التعليمى بالمظهرية والتضليل.

ومن ثم فإن الدكتور الوزير بذل كل جهده فى أن يرفع هذه النسبة ولم يكن هذا صعبا عليه ولا خارجا عن سلطاته، واستدعى هذا بالطبع زلزلة كثير من النظم المستقرة فأحيل واضعو الأسئلة من الأساتذة الأجلاء إلى التحقيق ، كما تم نفيهم بطريقة نفى عمر مكرم إلى دمياط والمماليك إلى الصعيد (فى حالتنا تم النفى إلى سوهاج وكفر الشيخ) .

كما أصبح إلغاء بعض الأسئلة فى كل امتحان تقريبا خبرا يبرز معه اسم الوزير وصورته فى الصفحة الأولى من كافة الصحف ، وتكرس الانتصار للطالب المتوسط على الطالب المتفوق على طول الخط على الرغم من أن الوزير كان من المتفوقين ويعرف معنى ومعاناة التفوق.

وتم القضاء على تميز قمة الهرم بتوسيع قمة هذا الهرم بحث أصبحت سفحاً ولم تعد قمة ، كما تم الحث على التساهل فى التصحيح إلى أبعد حد ممكن وإضافة درجات كثيرة لا للوصول إلى النهاية الصغرى كما جرت العادة فيما يسمى بالرأفة ولكن لتخطى النهاية العظمى نفسها ، وهو مالم يحدث أيضا فى تاريخ الإنسانية .

وهكذا كان من الطبيعى أن تكون نتيجة هذا الحماس الزائد والمتعسف لإنجاح النظام الجديد وبالاً على النظام التعليمى كله بل وبالا على نظام التحسين نفسه، بحيث إن مجلس الوزراء الذى يضم بكل تأكيد أكثر من ثمانية وعشرين من كبار العقلاء والمخلصين لهذا الوطن [فضلاً عن كونهم من الوزراء المسئولين] أصبح مواجها بحالة من السخط العام والسخرية والمرارة لهذا الوضع الشاذ الذى قيل إن الوزير أراد به أن يعكر المياه أمام خلفه فى وزارة التعليم العالى ، ولست مع هذا

القول على الرغم من أن النتيجة التى توقعها الناس قد حدثت بالفعل وبصورة مكبرة .

وما بالنا بكلية طب سوهاج التى أصبحت تستلزم الحصول على درجة ٩٩,٨٧٥٪ أى بأكثر من عشرة فى المائة مما تحتاجه أعظم كلية طب فى الولايات المتحدة الأمريكية نفسها .

ولا يستطيع أحد أن ينكر أن هذه الدرجات العالية كانت شحما ولم تكن لحما، وكانت سرطاناً ولم تكن نموا ، ومع هذا فقد أراد بها الوزير المتحمس - لفكره الذاتى - أن يثبت جدارة النظام فكانت بمثابة الدافع الرئيسى لإلغاء النظام نفسه .

(٦) ونأتى إلى التحسين من وجهة النظر التربوية، وقد كنت أعتقد أن أستاذ التربية الكبير سينبهنا إلى جوهر عملية التحصيل وطبيعة التعليم كعملية بشرية عقلية وبيولوجية ذات طبيعة خاصة جداً ، ولكننى فجعت حين وجدته يتغاضى عن هذا الجوهر ليحدثنا عن قشور لاعلاقة لها بالموضوع .

ولأنى لا أحب التعالم ولا التفذلك وأعتقد أن أستاذ التربية الكبير كذلك فسأضرب له مثلاً يعرفه كل الناس . . وهو أن الكتاتيب كانت تتولى تحفيظ القرآن الكريم للفتيان ، فمنهم مَنْ ينتهى منه فى سن العاشرة أو قبلها ومنهم من ينتهى منه فى سن السادسة عشرة أو بعدها . .

وهكذا فإن التلميذ الذى هو فى حاجة إلى التحسين بمعناه الحرفى والدقيق يدفع مقابل هذا من عمره هو !! على حين أن زميله وصنوه الذى بدأ معه الحفظ

يتجاوز مرحلة الحفظ ويدخل من فوره إلى السنة الأولى من المعاهد الأزهرية القديمة ، وهكذا كان يتم التحسين الذى يقصده أستاذ التربية حين يتحدث عن إتاحة الفرصة مرة واثنتين وثلاثا للحصول على مستوى معين من المعرفة ، وذلك فى مقابل ما يطلق عليه أستاذ التربية منهج الغربال الذى يغربل الطلاب بين صالح وغير صالح .

وإذن فإن التحسين بمعناه الذى يقصده أستاذ التربية « وهو بالمناسبة معنى مختلف تماما عن سياسة الوزير » كان موجوداً فى النظام التعليمى المصرى حتى من قبل نشأة وزارة المعارف . ولكن كان الذى يدفع الثمن هو التلميذ نفسه . . . . أما النظام الذى نجانا منه الله على يد مجلس الوزراء فقد كان يضطر المتفوق الحقيقى إلى البقاء تحت رحمة نتائج التحسين التى قد تجعل طالبا آخر أقل منه فى قدراته وجهده يتفوق عليه بمنطق رقمى . .

ومن العجيب أننا كنا نسمع أن الثانوية أصبحت فى نظام الوزير تعطى أربع فرص للطالب، ولكن الحقيقة المرة والمدهشة معاً أنها كانت تعطى الطالب ست فرص وليس أربعاً فقط ، لأنه كان بإمكانه أن يؤدى امتحانات السنة الثانية أربع مرات وليس مرتين فقط ، وأن يؤدى امتحانات السنة الثالثة مرتين . . إلخ).

ومن المدهش أن أستاذ التربية قد كشف دون أن يدرى بعض أوراق الوزير التى لم نكن قرأناها ولا فهمناها لأن أوراقه كثيرة ومتعددة وصعبة الاستيعاب وتحمل وجوها متعددة للتأويل (وذلك بحكم ذكائه النادر والمتفرد والرهيب وغير المتكرر فهو فى رأيى صاحب أدهى شخصية سياسية عرفتها مصر فى القرن العشرين كله) وذلك حين قال إن زيادة الأعباء الإدارية لهذه الامتحانات كانت

فرصة لتحسين أوضاع المعلمين المتدنية . . وكأنه قد حكم على المعلمين المظلومين ألا يأكلوا طعامهم إلا من البضائع الفاسدة نتيجة الذمم الخربة ، أو فلنقل بعبارة مخففة من السلع الغذائية التى هى من البضائع الراكدة فى مخزون الشركات الخاسرة ! !

(٧) لابد أن أبدى إعجابى الشديد بهذا الصبر الجميل الذى تمتع به مجلس الوزراء على الرغم من هذه الحملات القاسية التى وجهت لأعضائه على يد أستاذ التربية الكبير بتجاوزهم الحدود « !!! » حين ناقشوا مثل هذا الموضوع ..

ولست فى حاجة إلى أن أذكر سيادته بمعنى وجود مجلس الوزراء ولا المسئولية الوزارية ولا طبيعة النظام الدستورى ، فهو يعرف هذا ربما أكثر منى ، ولكنى أحب أن أذكر له أن التعليم العالى وما قبله ليس من مسئولية وزيرى التعليم فقط ولكنه بحكم الدستور والقانون وتبعا لتشكيل الوزارة يمتد فى مسئوليته إلى اثنى عشر وزيراً تتبعهم مؤسسات تعليمية تؤهل بالتعليم وبالشهادات وهم على سبيل الحصر : الدكتور الجنزورى باعتباره وزيراً لشئون الأزهر « بمعاهده وبجامعته : ٥٦ كلية » والمشير طنطاوى « ٥ كليات عسكرية والمعاهد الفنية العليا » والمهندس سليمان متولى « وتتبعه الأكاديمية العربية للنقل البحرى » وفاروق حسنى « وتتبعه أكاديمية الفنون » وحبيب العادلى « وتتبعه أكاديمية الشرطة » وزكى أبو عامر «وتتبعه أكاديمية السادات للعلوم الإدارية» وعاطف عبيد وسليمان رضا ومحمد إبراهيم سليمان «وتتبع ثلاثتهم مراكز ومعاهد تدريب ذات مستويات تعليمية مختلفة فى قطاع الأعمال العام والصناعة والإسكان» وإسماعيل سلام «وتتبعه مدارس التمريض ذات السنوات الثلاث

التى تؤهل لدخول كليات التمريض» هذا فضلاً عن الدكتورين مفيد شهاب وحسين كامل بهاء الدين نفسه ...

وهكذا فإن أى نظام تعليمى يتعلق بشهادة عامة ترتبط بكل هذه الوزارات والوزراء سواء من حيث المدخلات أو المخرجات أو المعادلة لاينبغى أن يظل القرار فيه من شأن وزير واحد بالنيابة عن اثنى عشر وزيراً ، دعك من وزير القوى العاملة المسئول عن سياسات التشغيل ووزراء الاقتصاد والتجارة والمالية وشئون مجلس الشعب ، وشئون مجلس الوزراء المعنيين بانعكاسات سياسات التعليم والتخريج على المجتمع كله .

والأهم من ذلك أنه على مستوى التعليم بمعناه التربوى الذى يشمل التعليم المستمر وتعليم الكبار والبحث العلمى ينضم إلى هؤلاء الوزراء فى المسئولية ثمانية آخرون يضطلعون بمسئوليات تعليمية حيوية ومهمة ، فالدكتور يوسف والى مسئول عن مراكز البحوث الزراعية ، والدكتور محمود أبو زيد مسئول عن مراكز ومعاهد بحوث الرى والصرف والمياه الجوفية .. إلخ ، وعمرو موسى «المعهد الديبلوماسى » وصفوت الشريف « معهد تدريب الإذاعيين ومراكز النيل للإعلام والتعليم والاتصال » وفاروق سيف النصر « المعهد القومى للدراسات القضائية » ومرفت تلاوى « معاهد التربية الخاصة ومؤسسات تعليم وتدريب المعوقين » وظافر البشرى « المعهد القومى للتخطيط » ومحيى الغريب « معهد الصيارفة » هذا بالإضافة إلى مسئولية رئيس الوزراء بنفسه عن معهد التخطيط القومى ، والمشير طنطاوى عن كلية أركان الحرب وأكاديمية ناصر العسكرية

العليا ، والمهندس سليمان متولى عن المعهد القومى للنقل ومعهد الطيران . . إلخ) .

فإذا ذكرنا أن معظم أعضاء المجلس من أساتذة الجامعة أدركنا مدى التعسف فى القول القائل بترك أمور التعليم لوزير التربية وحده تحت شعار التخصص والمسئولية المحددة .

ومن حسن الحظ أن مجلس الوزراء صبر على الانتقاد ، ولكنه لم يخش المواجهة ، وليته يستمر فى هذه السياسة فى كل ما يخص التربية والتعليم ..

(٨) وأخيرًا فقد أزعجتنى إلى حد الألم الشديد فى مقال أستاذ التربية عبارة عابرة وصف فيها زملاءه ورؤساءه من أساتذة التربية وعمدائها بأنهم « التربويون المرتدون » .

أفيصبح الرجوع إلى الحق « أو إعلان الصواب بعد أن زالت القوة القاهرة المجبرة على الصمت ، أو تغيير الرأى على أسوأ تقدير » ارتدادا ، أى يستوجب القتل والتفريق بين الزوج وزوجه ؟ أيصح أن يستخدم الدكتور عمار نفس اللفظ الاصطلاحى الذى يدفع المجتمع الفكرى كله ثمنه ويعانى من شبحه ؟

أمعنى هذا أن القتل ينتظر كل عمداء كليات التربية بلا استثناء لو تمكن الوزير من رقابهم فى التعديل الوزارى القادم لأنهم أبدوا رأياً واضحاً لم يثبت أنهم قالوه ضده من قبل ، وأفضل الظن أنهم طلب منهم السكوت حتى يتم التجريب فتمهلوا إعطاء للفرصة . . . . فليكن !

فماذا إذن عن العدد الكبير من التربويين والمفكرين الشجعان الذين نبهوا

بإخلاص وبشجاعة . . وماذا عن الذين أبدوا رأيهم المعارض بصراحة، سواء من الكتاب أم من أعضاء مجلس الشعب والشورى أهم « الكفار » أولا وآخراً ؟ وماذا عن الصامتين أهم « المنافقون » ، وليس هناك مؤمنون (متمسكون بإيمانهم) إذن إلا الكتاب السبعة الذين يهاجمون الآن مجلس الوزراء كخير وسيلة للدفاع عن الوزير؟؟ وعلى رأس هؤلاء السبعة الأستاذ الدكتور حامد عمار!!

اللهم رحمتك !

أما العبارة المزعجة فى مقال الدكتور حامد فلم أفهم كيف أقحمها الأستاذ الكبير فى مقاله حين قال و«كلنا يعرف ذلك حتى لو لم نرضع لبن السباع» فهل وصل الأمر فى الحوارات الدائرة بكائن من كان أن وصف أستاذ التربية الكبير بأنه من أبناء السباع، أو أنه رضع لبن إناث السباع؟ فهو لهذا يرد هذا الرد؟؟؟ لو كنت مكان أستاذ التربية الكبير وتجرأ على مقالى كائنا من كان بمثل هذا الوصف بما يعنيه فى لغة السوقة، لانتصفت لنفسى منه بالقضاء!! وإنى لأدعو الله أن يهدينا جميعا سواء السبيل.

تفضل الأستاذ عبدالعال الباقورى رئيس تحرير «الأهالى» فى ذلك الوقت بنشر هذا المقال (الفصل)، والمقال (الفصل) التالى ردا على الدكتور حامد عمار، وقد صدر فى هذا السلوك الديمقراطى عما عرف به من نبل الطابع وسمو الخلق، فى الوقت الذى كان كثيرون يظنون أن «الأهالى» ستلتزم جانب الدكتور عمار ورؤيته فحسب. وقد أضاف إلى فضله أنه هذب المقالين من بعض الألفاظ، واختصر بعض الفقرات التى رأى أن فى غيرها كفاية عنها، وإنى لأنتهز فرصة نشر هذا الكتاب لأشيد بسلوك «الأهالى» وسلوك رئيس تحريرها الفاضل.

وقد رأت «الأهالى» أن تتوقف بالحوار عند نشر مقال الدكتور حامد عمار الثالث دون نشر مقالى الثالث، ومع أنى كنت أود لو أن «الأهالى» نشرت المقال الثالث إلا أنى كنت أقدر ظروفها الصحفية كما كنت ممتناً لسعة صدرها فى المرتين الأولين، وهأنذا أكرر الشكر للأهالى ولرئيس تحريرها السابق، وأستمطر الرحمات على رئيس مجلس إدارتها السابق المغفور له الأستاذ لطفى واكد.

الفصل الثالث والثلاثون
تصلب الشرايين بأضرار التحسين

ليسمح لى الدكتور حامد عمار قبل أن أبدأ مقالى اليوم بأن أهنئه بعيد ميلاده السابع والسبعين الذى يوافق اليوم بالتحديد ، وأدعو الله أن يمتعه بالصحة والعافية وطول البقاء .

وليسمح لى ثانياً أن أعترف له أنه قد أسعدنى إلى حد الانتشاء بعبارات المديح والإطراء التى تفضل سيادته بإسباغها وإضفائها على شخصى الضعيف فى مقاله وأرجو أن أكون عند حسن ظنه بى ، وقد أصابنى بالانتشاء أكثر من هذا أنى وجدت سيادته يقتطف من مقالى جملاً وفقرات طويلة ثم يعقب عليها مباشرة فيبدو كلامى وكلامه وكأنه كلام واحد ، ولن أنكر أنى رجعت إلى أصل مقالى مرتين لكى أعرف الكلمة التى انتهى عندها كلامى وابتدأ عندها كلامه ..

ولا أظن أن بالإمكان أن يوجد دليل أصدق من هذا على أننا متفقان تمام الاتفاق فى فكرنا ووطنيتنا وفى أهدافنا واستراتيجيتنا كذلك ..

وقد يكون من حق القراء إذن أن يسألونى الآن وبدون تأخير عن السبب فى أننا نختلف تمام الاختلاف فيما تناولناه من قضية محددة ، أفنكون متفقين تمام الاتفاق « كما أقول » ثم تفرق بيننا قضية عابرة « كما يقرأون » ؟

رداً على مقال د. حامد عمار : «تضييق الشرايين بإلغاء التحسين» . انظر ص ٤٠٥ من هذا الكتاب

وجوابى : نعم .. ولكن هذا الجواب يحتاج إلى ثلاث جرعات من الضوء :

الجرعة الأولى تلخصها قصة حدثت فى دير مسيحى مع فيلسوف المسيحية فى العصور الوسطى «توما الإكوينى» حين كان فى بداية رحلته مع الرهبنة ويبدو أنه كان شارداً بعض الشىء حتى ظن به زملاؤه البلاهة ، وفيما هو واقف ذات يوم إذا بزملائه من الرهبان يصيحون به ويدعونه ليرى الأبقار الطائرة فى السماء، وما إن اندفع توما إلى الشباك حتى ضج زملاؤه بالضحك الشديد ، فما كان من توما الإكوينى إلا أن نظر إلى زملائه فى هدوء ، وقال : لقد كان أهون علىّ أن أرى بقرا يطير فى السماء من أن أرى رهبانا يكذبون .

وفى الحقيقة فقد كان هذا بعض شعورى وأنا أطالع بعض ماأورده الدكتور حامد فى مقاله وهو يظنه حقائق بينما الدكتور حامد فى واقع الأمر أصبح متورطا فى إحسان الظن إلى حدود لانهائية بمجموعة من الخبراء الصامتين أو السريين فى وزارة التربية يلبسون الباطل ثوب الحق ، ويبدلون فى الإحصائية الواحدة فى نفس الصفحة أو فى الصفحة التى تليها وهم يقدمون المعلومات المبتورة لسيادته، وللدكتور الوزير تحت ستار الخبرة والإحصاء والتحليل والمتابعة .

وهكذا أصبح الخطاب التربوى للوزير وللدكتور حامد يتورط فى الأخطاء، ثم يعالجها بأخطاء أكبر .

بينما جمهورنا الذكى أصبح يعلم تمام العلم أن كل ما يقدم ما هو إلا أرقام وقتية تعود إدارة الوزارة نفسها إلى مناقضتها .

وهكذا يجهد الدكتور حامد نفسه فى النقد والرد بينما لا تربطه ـ على حد قوله ـ علاقات مؤسسية بالوزارة ، ويجهد الوزير نفسه فى تلقى الضربات والدفاع عن سياسة متناقضة بأرقام متناقضة ، بينما هؤلاء الخبراء(!!) مشغولون بإحصاء النقود التى يحصلون عليها يوماً بعد يوم كمكافآت وأجور وغير ذلك .

ولأننا فى ميدان الصحافة التى تقدم المعلومة لكل الناس فلن أتطرق إلى التفصيلات التربوية المذهلة حتى لايفقد الناس أملهم وأعصابهم وثقتهم مع وعد منى للدكتور حامد أن أوضح له أوللوزير (ولا أظنه يريد) الصورة الحقيقية للأمراض التى تفتك وماتزال بجسد وزارة التربية .

□

سأكتفى بأن أضرب المثل بمثلين اثنين أرجو الدكتور حامد أن يسأل عنهما الوزير وأن ينورنا بإجابته عليهما :

المثل الأول : يعرف كل الناس أن الوزير لم يكف لحظة واحدة عن الهجوم على إلغاء السنة السادسة إحراجا لسلفه ، ثم عقد المؤتمرات الضخمة لا لشيء إلا لكى توصى بإعادتها ، واستنطق الوزير أوائل الناجحين فى الثانوية العامة برغبتهم فى إعادة السنة السادسة الابتدائية ، وكتب الدكتور حامد نفسه كثيرا فى جدواها ..

ومع هذا فإن السنة السادسة لم تعد حتى الآن ، بل وتفتق ذهن الوزير وهو واحد من أذكى المصريين فى القرن العشرين عن أن يعد بعودتها تدريجيا آخذا

بقصة جحا الشهيرة فى تعليم حمار الملك القراءة والكتابة !!

وهكذا أصبح أمثالى من متوسطى الذكاء يؤمنون أن مقولة عودة السنة السادسة لم تكن إلا معركة دون كيشوتية أحرج بها الوزير سلفه «بتطبيق جديد ومبتكر لسلوك رمسيس الثانى » دون أن يكون منتويا إعادة هذه السنة على الإطلاق .

وقد كان فى وسعه أن يعيدها على نفس التلاميذ الذين لم يكونوا قد وصلوا إلى نهاية المرحلة الإعدادية عندما تولى سيادته الوزارة منذ ثمانى سنوات ، بأن يجعل الدراسة الإعدادية أو الثانوية أربع سنوات للدفعات التى لم تحصل على سنة سادسة ابتدائية حتى يصلح ما حدث مع دفعة أو دفعتين فى عهد سلفه الذى لم يطبق هذا النظام فى عهده إلا سنتين بينما طبقة الوزير الحالى ثمانى سنوات كاملة .

وهكذا فإن الوزير بالمنطق أصبح مسئولا عن إلغاء السنة السادسة أكثر من مسئولية سلفه ، وأنا لا أدافع عن سلفه ولا عن خلفه ، فكلاهما قانونى بينما أنا طبيب مثله ومن المفترض أنه أقرب إلىّ منهما ، ولكن ماذا فى وسعى أن أقول وفى فمى ماء .

وهكذا فإنى فى عجب من قول الدكتور حامد إن الوزير اصطلى بنار إلغاء السنة السادسة الابتدائية بينما الحقيقة أن سيادته قد نال الدفء من هذه النار ، بل وأشعل منها بعض مجده المرتكز على نقد السابقين منذ على باشا مبارك وحتى اليوم .

وربما يصدق على سياسته التشبيه بأصحاب شركات المطافئ في الغرب حين كان قطاع المطافىء قطاعاً خاصا ، فكان أصحاب هذه الشركات يبعثون بمن يشعل الحرائق حتى يتم استدعاؤهم لإطفائها ! !

ولكن الأدهى والأمر من هذا كله أن الدكتور الوزير بدأ فى هذه الأيام فى عزف سيمفونية جديدة هى المطالبة بأن تكون فترة التعليم العام عشر سنوات وهو ما يعنى بالطبع إلغاء السنة الخامسة الابتدائية أيضا وليس السادسة فحسب .

وقد بدأ الدكتور الوزير عزف سيمفونيته فى اجتماع نقابى محدود بعد الإفطار فى شهر رمضان الماضى ، ومازال فيما يبدو يتحسس طريقه إلى إتمام عزف هذه السيمفونية وشأن كل سيمفونيات سيادته فسوف يصرح فى الصباح بالفكرة وينفيها فى المساء ليعود فى الصباح التالى إلى إثباتها وهكذا « كرسيندو ثم ديكرسيندو ثم كرسيندو .. » .

ويبدو أن الدكتور حامد نفسه لم يُدع بعد إلى حضور أى بروفة من بروفات السيمفونية الجديدة والمصنفة تحت رقم ٩٨ .

ولأن للدكتور حامد من الوزير مكانة الأستاذ والظهير ففى استطاعته أن يسأله عما قد لا أجرؤ أنا عن سؤاله عنه ، عن مستقبل السنة الخامسة .. وربما أحس الدكتور حامد قلقى هذا فى مقالى حين صحح لى السادسة بدل الخامسة .

وهو لايعرف بالطبع مايدور فى عقلى الباطن من الخوف على السنة الخامسة بعد أن بدأت شذرات من السيمفونية تصل إلى مسامعى وقد لايعرف الدكتور

حامد ما فى الكواليس من التمهيد للتضحية بالسنة الخامسة أيضاً بطريقة ملتوية بدأت بالحديث عن المدرسة الشاملة !!

المثل الثانى : الذى أحب للدكتور حامد أن يسأل عنه الدكتور الوزير هو : لماذا استمر تأثير الدفعة المزدوجة ثلاث سنوات ؟ « على مايقول الدكتور حامد بصراحة وبوضوح فى مقاله نقلا عن أجهزة الوزير بالطبع » وكيف يمكن عقلاً أو حدساً أو سحراً أن يستمر هذا التأثير .

لابد أن أعترف أننى طرحت فى مقالى تفسيرا مهما ومقبولا ولكن الدكتور حامد تغاضى عنه كلية ، ولجأ إلى مناقضته بطريقة عارضة فى موضع مختلف .

كنت أتحدث عن أن الدكتور الوزير لجأ لإقناعنا بجدوى نظامه إلى فرش الورود والأزاهير حتى سدت الطريق نفسه ، ومن ذلك أنه فى أول عام تخرج فيه من الثانوية مَنْ طبق عليهم نظام التحسين قاد حملة لزيادة عدد المقبولين فى الجامعات إلى ما قارب الضعف ، وكان المبرر الذى قدمه الوزير وقتها هو الدفعة المزدوجة مع أنه كان قد فعل نفس الشىء فى العام السابق من أجل الدفعة المزدوجة .

وها هو الدكتور حامد يصرح لنا طبقا لما ورد إليه من مفردات خطط الوزير بسر خطير وهو أن الوزير كان ينوى فعل هذا ثلاث مرات !! لولا أنه تفرغ فى التعديل الوزارى الأخير لوزارة التربية ، وترك المسئولية عن التعليم العالى بمستواه المتدنى . . كما يقول الدكتور حامد بك !!

ومن العجيب أن الدكتور حامد عمار لم يشأ أن يلتفت إلى ما أوضحته فى

مقالى من إيمانى بالتحسين، وبضرورة تكافؤ الفرص، وبضرورة إتاحة الفرصة للتجويد، وبضرورة أن يكون هذا كله حقيقيا لا صوريا على النحو الذى أهاجمه ويدافع هو عنه . . ومع أنى كنت أتوقع من الدكتور حامد عمار أن يدافع بأساليب مستقيمة أو ملتوية عن الوضع المتردى الذى وصل إليه نظام التعليم فى مصر، فإنى فوجئت به يتحدث عن آمالنا من التعليم، وهكذا فإن الدكتور حامد عمار يدافع عن الواقع الأليم بالرومانسية الجميلة وكأن الواقع الأليم صاحب فضل فى الرومانسية الجميلة، وهكذا يتحدث الدكتور عمار عن آمال الرئيس مبارك كما لو أنها من إنجازات الوزارة، ويتحدث عن أمانى السيدة سوزان مبارك كما لو أن الوزارة هى صاحبة الفضل فيها . . بل إن الأدهى والأمر أن الدكتور حامد عمار يقرن هذا بالحديث عن المفاهيم التربوية العالمية وما تحقق فيها من إنجاز، وكأن هذا الإنجاز كان نتيجة دأب الوزارة (المصرية ! !) ومشورة سيادته . . هكذا يشغلنا الدكتور حامد عمار بالأحلام الجميلة عن أن نناقشه فى الأوضاع المتردية وهو يسلك هذا السلوك الأبوى تماما كما يفعل بعض الآباء فى أبنائهم حين يبكون من الألم، فإذا هم يحدثونهم عن وعود جميلة ونزهات ممتعة وصفافير وبالونات وطائرات وبحار وبحيرات وسوق العيد . . إلخ .

وبعد هذا كله يقول الدكتور حامد : «هذه هى الأسس التى اعتمدت عليها فى موقفى الحريص على بقاء التحسين وتداعياته . . » وكأنما نحن ضد المبادئ الجميلة على حين أنه هو مع المبادئ الجميلة .

ياسيدى نحن لسنا ضد التحسين فى كل صوره، ولكن ضد الدكتاتورية التى تفرض أسلوبا واحدا وتخيرنا بينه وبين باب جهنم وبئس المصير .

هذان مثلان خطيران أرجو أن يدرك الدكتور حامد من خلال تأملهما لماذا نصبح تجاهه فى موقف كموقف توما الإكوينى من الرهبان !!!

نأتى إلى جرعة الإضاءة الثانية وهى تتعلق بقدرة الدكتور حامد على الجدل العلمى ، ونحن لانمارى فيها ولانصل إليها ، ولكن هذه القدرة فيما يبدو أصبحت تتنازل عن الحقائق لصالح الأباطيل ، ويبدو أن عاطفة سيادته من أجل الانتصار للوزير تدفعه فى بعض الأحيان إلى أن يخالف أبسط القواعد المنطقية عن عمد متعمد ، وبذكاء الأستاذ القدير فإنه حين يفعل ذلك يشغل أبصارنا بالعصفورة التى فى السماء ، ولأننا تعدينا مرحلة الطفولة ، وأوشكنا على دخول القرن الواحد والعشرين ، فإنه يطور بذكاء شديد تيمة العصفورة التى فى السماء إلى تيمة أكثر توافقاً مع عصر الألعاب النارية الملونة .

وقد فعل سيادته هذا فى رده علىّ فى مواضع كثيرة جداً وبذكاء رهيب جداً ليس مستغربا منه ولا كثيرا عليه ، وسأضرب للقارئ المثل بموقف واحد حرصا على الاختصار كما ناشدنا رئيس التحرير الفاضل الأستاذ عبد العال الباقورى .

نحن نعرف جميعا أن نفى الإثبات لا يعنى إثبات النفى ، ونعرف أيضاً أن « قد» فى اللغة العربية تفيد معنى التقليل إذا تلاها فعل مضارع ، وإذا ترجمنا هذا المعنى اللفظى بلغة الرياضة أو بطريقة رقمية كما هى طبيعة التقدم الآن فى عصر الحاسبات الإلكترونية فإن نسبة احتمال الحدوث الذى توحى به الجملة التى تتضمن هذا التركيب اللفظى « قد + الفعل فى صيغة المضارع » تتمحور فى المنطقة التى لا تزيد على ٣٠ ٪ . ومعنى هذا أيضا أن المعنى المخالف هو الأصل وهو الأكثر شيوعا .

وقد قلت فى مقالى بكل وضوح ودقة إن التاريخ علمنا أن شدة الحرص على الهدف قد تذهب بالهدف نفسه .. ومعنى هذا بالطبع وبالقطع وبالبداهة أنى مؤمن بضرورة الحرص على الهدف وعلى تحقيقه ولكن مع التحرز من أن شدة الحرص قد تودى بالهدف ذاته وهو ما قد يحدث فى بعض الأحيان ، وليس فى كلها ولا أغلبها بالطبع .

وأظننى كنت واضحاً فى هذا الذى أوردته ، ومع هذا فإن الدكتور حامد (على الرغم من إدراكه العميق والتام لقواعد اللغة العربية ولقواعد المنطق ، وللإحداث السينى والصادى وطبيعة نتائج الميكروسكوب الإلكترونى والديموغرافيا والطب وتاريخ الفكر الإنسانى ولما أقصده من عبارتى فضلا عن دراسته للاجتماع والفلسفة فى مرحلة الليسانس) لم يجد أى حرج فى أن يتحدث عما تحدثت عنه وكأنى قصدت العكس وأخذ يذكرنا على مدى فقرة كاملة بأهمية الحرص على الهدف !!

وكأنما أنا حبذت للناس التفريط فى الهدف ، وهكذا انطلق الدكتور حامد فى خطبة طويلة وكأنه يخالفنى بينما عبارتى المكتوبة لا تحتمل هذا التأويل ولا التعسف لافى فهمها ولا فى مدلولها .

فضلاً عن أن هذا الموضوع ليس موضوع مقالنا ولاحوارنا ولكنه فيما يبدو أحب أن يكون فى مقاله بعض الكلام المنطقى ليغطى به على التناقضات الواضحة والمغالطات الظاهرة التى يجاهد فى الدفاع بها عن أخطاء بينة وسياسات فاشلة .

ومع هذا فإنى لازلت أحب للدكتور حامد أن يتأمل فكرتى عما علمنا التاريخ فيما يتعلق بالحرص على الهدف وحدود هذا الحرص ، ولن أذكر لسيادته أمثلة نابليون وهتلر فهو - بالذات - أدرى منى بهما وبكل أمثالهما كما أنه يذكر بالقطع مهارات وزير دعاية هتلر الشهير .

□

وعلى هذا النحو من لَىٍّ الحقائق والنصوص ليّا ، يصل الدكتور حامد عمار إلى أن يصرح بأنه استنتج أنى لا أرى أهمية لتخصص التربية وليس له دليل على صحة هذا الاستنتاج إلا أن يعمد إلى اختزال مضمون ومدلول عبارتى القائلة بأن «التربية عملية بشرية قديمة قبل الجامعات وقبل وجود كليات التربية وقبل النظريات التربوية كلها»، ولست أستطيع أن أجد وجها - ولو ضعيفا - لقبول أو احتمال وجود هذا الاستنتاج العجيب الذى استنتجه الدكتور عمار من هذا القول الواضح الذى كتبته . . بيد أنى سأكتفى بأن أذكر للدكتور حامد عمار نفسه أنه هو نفسه لم يتخرج فى كلية التربية وإنما تخرج فى كلية الآداب قبل أن توجد كلية التربية ، وأن هذا لم يمنع من أن يكون هو نفسه أستاذ التربية الكبير - فى رأيى -، أو أن يكون بمثابة شيخ التربويين بمصطلح الأوركسترا العاملة فى تأييد سياسة الوزير . .

هل يحق لخريج من خريجى كليات التربية أن يشهر فى وجه الدكتور حامد عمار سلاح التخصص الذى أشهره هو فى وجه مجلس الوزراء وفى وجوهنا؟ هل نستطيع أن نقبل من أى أستاذ فى كلية التربية وليس من أى خريج فحسب أن

يقول للدكتور حامد عمار إنه ليس تربويا من الأساس لأنه تخرج فى قسم من أقسام كلية الآداب حتى وإن درس التربية فيما بعد؟؟ بالطبع فإنى أدافع بروحى عن الدكتور حامد عمار فى مثل هذا الموقف، وأرجوه ألا يفتح أبواب فتنة نائمة، لكنى أخشى بحق أن يأخذ الملعونون ممن يحبون إيقاظ الفتن من حديث الدكتور حامد عمار اليوم متكئا لهم فى المستقبل.

ولعل هذا يدفعنى إلى أن أهمس فى أذن سيادته بكل أدب أنه على الرغم من أن مقاله يفوق ضعف مقالى من حيث الحجم إلا أنه لم يرد على عشر ما أوردت من أفكار وإنما اكتفى بالدوران حول فكرتين ..

ومن حسن حظى الذى أحسد نفسى عليه أنه أكد لأى ناقد ولكل قارئ من حيث لايدرى صواب رأيى وسلامة قصدى.

ولا يجد الدكتور حامد حرجاً فى أن يسلك سلوك المغالطة حتى تجاه مبادئ علم الإحصاء، ولكنه فى هذه الجزئية يتعمد استغلال انشغال القراء ومنهم الدكتور الوزير عن قراءة التفاصيل الصغيرة ليوهمنا نحن والوزير بعكس الحقيقة فأنا أطالب بأن يكون المقام فى الإحصائية محسوبا حسب الوضع القائم الآن حيث طلاب الجامعة من الشريحة العمرية من ١٧ - ٢١ بعد إلغاء السنة السادسة، ذات النار التى اصطلى أو استدفأ بها بعض الناس، وقد كتبت الشريحة السنية فى مقالى السابق بالحروف وليس بالأرقام حين كنت أطالب بهذه الشريحة بدلاً من الشريحة التى تستعملها هيئة مستشارى الوزير فى المقام وهى من ١٧ - ٢٣ والتى تضم مواليد ست سنوات كاملة [وقد التزمت الأهالى كذلك بكتابتها بالحروف وليس بالأرقام].

وبدلاً من أن ينتبه الدكتور حامد فى رده إلى حقيقة ما طالبت به وهو أن يكون المقام شاملاً لمواليد أربع سنوات فقط (أو خمس سنوات على أقصى تقدير إذا ما أردنا إتاحة فرصة سنة لأى تأخير دراسى فى المراحل السابقة على الجامعة أو فيها نتيجة الرسوب) وعندئذ تكون الشريحة من ١٧ - ٢٢ أى شاملة كل المواليد على مدى خمس سنوات كاملة وليس أربع سنوات فقط كما هو مفترض .

ولكن بدلاً من أن يلفت الدكتور حامد نظر الوزير إلى طبيعة ما أشرت إليه ، إلى أهمية أن تكون هذه السنوات التى يحسب منها المقام على نحو ما بينت وذلك طبقاً لظروفنا المصرية بعد إلغاء السنة السادسة الابتدائية التى لا تزال دموعه عليها تذرف ولا تجف ، ومن الأولى أن يتذكر أن الشريحة الإحصائية الشاملة التى ينسب إليها المقيدون فى الجامعة قد تغيرت إذن .

بدلا من هذا كله فإنه يلجأ إلى الخداع البصرى مرتين فى سطر واحد فهو يغير فى الرقم ليكون ١٧ - ٢٣ « ثلاثة وعشرين » بدلا من ١٧ - ٢٢ « اثنين وعشرين » مع أنى لم أذكر هذا فى مقالى المنشور فى الأهالى ، ثم يقفز الدكتور حامد ويناقش قضية أخرى أكد سيادته هو نفسه فى المقال أنى أعرفها تماما لأنها من البدهيات ولكن لاعلاقة لها بموضوعنا .

وهكذا لايجد سيادته أى حرج فى أن يستغل التشابه النظرى بين رقمى ٢٢ و٢٣ فى الطباعة ليوهم الوزير أنه يدافع عنه بالحق بينما هو يفتعل رواية ، ثم يناقضها بطريقة انظر إلى العصفورة . . . أو إلى السينيورة .

ومن حسن الحظ أن مقاليه السابقين قد خرجا إلى النور وكذلك مقالى ، وأن

جريدة الأهالى كما قلت لم تخطىء فى التفريق بين ٢٢ ، ٢٣ حين تلاعب قلم سيادته بهما وأنا أقول تلاعب قلمه ولا أجرؤ أن أقول تلاعب سيادته ، وهكذا مرة أخرى فإن سيادته فى فقرة واحدة لم يجد أى حرج فى أن يتلاعب بالأرقام إلى درجة يستحيل معها الموافقة على وجود حسن النوايا .

ومع هذا فإنى بحكم كونى طبيباً لازلت ألتمس له العذر فلربما اختلط عليه الرقمان وهو يفكر فىّ ، بعدما قرأ لى ، ولكنه لم يكلف نفسه العودة إلى مقالى حتى يتثبت من هذين الرقمين . . لأنهما لم يردا فى مقالى على نحو ما أوردهما وإن كان جائزا أن يردا فى فكرى هكذا .

ولكنى أعود فأجد تفسيره الذى قدمه يشى بأنه يعرف الحقيقة ويتجاهلها .

ومع هذا كله فإنى أرجوه أن يعيد النظر فى رؤيته بعدما أرشدناه بالحروف وليس بالأرقام ، ولا بأس من أن يعود إلى قراءة مقالى الأول وتاريخه ٢٨ يناير وهو منشور فى جريدة الأهالى وهو المقال الذى رد سيادته عليه .

وحتى لا يكون حديثنا نظريا ـ أو فى المطلق كما يقولون ـ فإنى سأعيد عرضه بطريقة تكفل لجميع القراء فهمه ، ففكرة المقياس الذى يعتمد عليه تقرير التنمية البشرية هى نسبة المقيدين فى التعليم الجامعى والعالى إلى نظرائهم فى السن ، ولهذا يأخذ التقرير بفكرة إحصاء مَنْ هم فى الشريحة العمرية من ١٧ إلى ٢٣ عاماً وينسب إليها المقيدين فى التعليم الجامعى .

ولكن ماذا نفعل إذا كنا فى مصر نتمتع بظروف خاصة تقلل من فعالية قدرة هذه الطريقة الإحصائية على الوصول إلى مدلول سليم ، وذلك فى ظل وجود عدة

عوامل من أبرزها إلغاء السنة السادسة الابتدائية من ناحية ، وفى ظل النزول بسن القبول فى المرحلة الابتدائية من ناحية ثانية ، ثم فى ظل الارتفاع المذهل لنسب النجاح فى سنوات الجامعة من ناحية ثالثة .

وعلى سبيل المثال فإنه إذا كان هناك ممن هم فى المرحلة العمرية ٢١ ـ ٢٣ مَنْ أتموا تعليمهم الجامعى ، وقد حصلوا على شهاداتهم الجامعية ، هل نطلب من هؤلاء أن يعودوا إلى الجامعة حتى يدخلوا فى الإحصائية ولا يقل «البسط» عما ينبغى أن يكون عليه؟ أم أن هذا فى الحقيقة إنجاز ، وينبغى إضافة هذه الأعداد إلى المقيدين إذا أردنا أن نحسب مدى انتشار التعليم الجامعى ، ولا مانع عندئذ من تغيير مسمى المقيدين ليكون المسمى «المتمتعين بتعليم جامعى» سواء انتهوا منه أو لا يزالون فيه ، أى سواء كانوا مقيدين أو خريجين ! !

وعلى سبيل المثال أيضا فهل من طريقة عند الدكتور حامد لإضافة مَنْ هم مقيدون فى التعليم الجامعى ولا يزالون دون السابعة عشرة؟ ومع هذا فإنهم على طريقته فى حساب المعدلات لا يعتبرون من البسط ، وهكذا تنخفض النسبة؟ مع أن حقيقة الأمر أن تقدما قد حدث بإدراك ما كان ينبغى إدراكه من قبل وقته .

ولنبسط الأمر بطريقة أكثر عملية أو بطريقة رقمية حتى نفهم حقيقة الموضوع ، ففى حى متميز جدا من مدينة من المدن المصرية هو حى مساكن أعضاء هيئات التدريس بالجامعة ، حيث أتيح لكل الشباب تعليم جامعى تخرجوا فيه أو لايزالون مقيدين فيه ، أى أن نسبة التعليم الجامعى فى هذا الحى ١٠٠٪ ، ومع هذا فلنتأمل كيف ستكون هذه النسبة على يد الدكتور حامد بك من خلال تأملنا للتوزيع العمرى لهؤلاء .

يوجد فى هذا الحى ١٨ (ثمانية عشر) من شباب الخريجين الذين لم يبلغوا الثالثة والعشرين بعد، و٤٦ (ستة وأربعون) من طلاب الجامعة أعمارهم على النحو التالى:

دون السابعة عشرة	:	٩	طلاب
١٧ ـ ١٨	:	٨	طلاب
١٨ ـ ١٩	:	٩	طلاب
١٩ ـ ٢٠	:	٩	طلاب
٢٠ ـ ٢١	:	٨	طلاب
٢١ ـ ٢٢	:	١	طالب واحد
٢٢ ـ ٢٣	:	١	طالب واحد
فوق ٢٣	:	١	طالب واحد

وفى ذات الوقت فإن هناك فى هذا المجتمع الصغير مَنْ تخرجوا فى الجامعة ولم يصلوا بعد إلى سن الثالثة والعشرين، وعدد هؤلاء كما ذكرنا ١٨ خريجا.

وكما ذكرنا فإنه فى هذا الحى ليس هناك أحد لم يدخل الجامعة أو يتخرج فيها، أى أن نسبة الذين تمتعوا بالتعليم الجامعى ١٠٠٪.

ولكن بطريقة الدكتور حامد عمار فإن هذه النسبة تصبح بقدرة قادر ٥٥,٥٪ فقط وذلك للأسباب الآتية:

١ ـ لا يأخذ سيادته فى الاعتبار المقيدين فى التعليم الجامعى ممن لا يزالون تحت السابعة عشرة [سواء أقل من السادسة عشرة وهم ندرة، أو أكثر منها وهم الأغلبية] فلم يضعهم فى البسط (وفى حالتنا فإنهم تسعة طلاب).

٢ ـ يستبعد سيادته أيضا مَنْ هم فوق ٢٣. وفى حالتنا فإنه طالب واحد أجل مادة من مواد بكالوريوس الطب رغم دخوله الكلية وهو دون السابعة عشرة.

٣ ـ يصبح البسط عند الدكتور حامد عمار مكونا من ٣٦ فقط على حين أن المقام مكون من ٦٣ هم كل مَنْ فى الشريحة العمرية ما بين ١٧ ـ ٢٣.

٤ ـ هكذا تصبح نسبة المقيدين إلى نفس الشريحة العمرية على طريقة الدكتور حامد عمار فى الحساب تساوى ٣٥ : ٦٣ = ٥,٥٥٪ فقط، مع أن الحقيقة أن الجامعة قد استوعبت بل قد خرجت كل مَنْ هم فى السن الموازية لها.

هذا مثل بسيط ومبسط يوضح الفكرة من ضرورة مراجعة التكنيك الذى يتم به حساب الإحصائية حتى لا تتحول نسبة ١٠٠٪ إلى ٥,٥٥٪، وبنفس الطريقة والنسبة والتناسب يمكن أن نتوقع أن ١٩٪ التى يشير إليها التقرير هى فى الحقيقة لا تقل عن ٣٥٪.

ولا يقولن قائل إن هذا النموذج الذى قدمته بعيد عن السواد الأعظم من النماذج، فنحن لا نتحدث بهذا المثل إلا عن الأسلوب الذى تصاغ به الإحصائيات فحسب.

وعلى نحو ما رأينا فى تجنيب هؤلاء الذين لم يبلغوا السابعة عشرة مع أنهم

مقيدون فى الجامعة، فإن الإنسان ليعجب من أن يجادلنا الدكتور حامد فى ضرورة تعديل مدى الشريحة العمرية العالمى بناء على ما حدث فى بلادنا من تخفيض السنة السادسة الابتدائية، وبالتالى فقد انخفض سن دخول الجامعة ليكون فى الأغلبية العظمى أقل عاما عما كان عليه الحال فى الأجيال التى درست السادسة الابتدائية. أقول إن الإنسان ليعجب من أن يكون الدكتور حامد بك واعيا تماما فى كل خطوة من خطوات فكره لإلغاء السنة السادسة الابتدائية، ثم يتجاهل هذا التأثير فى تعديل الشريحة التى يحسب بناء عليها وجود الطالب فى التعليم العالى أو الجامعى.

على أن الشىء الطريف فى الموضوع أن المعدل الذى يأخذ به تقرير التنمية البشرية يفترض بقاء الطالب فى الجامعة على مدى ٦ سنوات من عمره، وهو ما يعنى السماح بنسب نجاح ونسب رسوب ونسب مكوث فى الجامعة أكثر من عدد سنوات الدراسة، وليس على نحو ما يتصور الدكتور حامد من أن يكون هناك امتحان فى مايو وآخر فى أغسطس ثم فى مايو ثم فى أغسطس. وكأنما الأجازة ليست جزءا من الحياة الدراسية، وهذا مفهوم خطير جدا، وهو يتسق تمام الاتساق مع الدكتاتورية التى لا تؤمن بأهمية وجود المعارضة وتظن أن الحكومات قادرة على تصحيح نفسها وتقويم سلوكها. وبنفس المنطق فإن الدكتاتورية لا تطيق أن يكون مع الدراسة أجازة، ولهذا فإنها تسعى جاهدة إلى أن تجعل الدراسة مستمرة صيفا وشتاء.

هذه الأحادية الخطرة التى يشجعها الدكتور حامد ببقاء الطلاب طوال الأشهر الاثنى عشر فى امتحانات وتحسين، وهى نفس الفلسفة التى وراء النظرية القائلة

بإغراق الطلاب فى امتحانات الفصل الدراسى الأول، ثم الفصل الدراسى الثانى، ولا يتبقى من العام الدراسى للدراسة إلا أسابيع معدودة. . وهكذا فإنه تحت شعار التحسين حكم على أبنائنا وطلابنا وأسرهم بالإنهاك والاستنزاف!! ويتفنن خبراء التربية «المعدودون» و«المحظوظون» فى اكتشاف الوسائل الكفيلة بتعميم الإنهاك والاستنزاف فى كل مراحل التعليم. . وما لهم لا يفعلون وهم مطمئنون إلى أن الدكتور حامد بك سيتولى الدفاع عنهم ببلاغة تحتمى برطانة المصطلحات والألفاظ الكبيرة.

ولابد هنا أن أعترف أنى كنت مخدوعا فى القياس الذى أشار إليه الدكتور حامد عمار، وقد ظهر هذا الانخداع فى مقال لى نشر فى الوفد فى ٢٩ مارس ١٩٩٦، ولكنى بعد نشر المقال والاستماع إلى آراء التربويين المخلصين (وهم الأغلبية الساحقة من التربويين وأساتذة التربية) عما ورد فيه والتأمل فى حقيقة الأمور، بدأت أفهم الوضع على نحو ما لخصته للقراء فى هذا المثل البسيط المبسط.

□

أبعد هذا كله يجأر الدكتور حامد ولكن على استحياء مهذب بقوله إنه لايدافع عن الوزير.؟!

لا أستطيع أن أنكر أنى أستنكر منه هذا الموقف.

ولعلى أذكر لسيادته أن الحضارات الإنسانية على مدى التاريخ قد أسست

وأفرزت مهنة من أعظم المهن هى المحاماة مهمتها النجدة إلى الدفاع عن الناس حتى عن المجرمين وعن المتهمين .

ومن حسن الحظ أننا جميعا نعرف أن المحاماة شرف وأن المحاماة واجب وأن المحاماة حق وليست هى الشىء الذى يصمم الدكتور حامد على أن يتنصل منه فى حق شخصية مؤثرة جداً وذات طموح مستمر ومستتر إلى مكانة الرجل الأول فى هذا الوطن منذ أكثر من ثلاثين عاماً ! !

وإذا سمح لى الدكتور حامد بعتاب فلن يكون على موقفه منى ولا من القضية وإنما سيكون عتاباً وحيداً على عبارته التى ينفى بها دفاعه عن الوزير وإنى لأهمس فى أذنه أنى أحسد الوزير عليه كما أحسده على الوزير !

ولو قدر لى بفضل الله أن أكون وزيرا للتربية فى يوم من الأيام فسأدعو الله وسأسأل الصالحين أن يدعو الله لى أن يرزقنى بحب ودفاع شخصية متفانية فى حب (الوزير) كالدكتور حامد بك .

□

ونأتى إلى جرعة الإضاءة الثالثة وهى تتعلق بالشرايين ..

ومن حسن حظى أن الدكتور حامد بك قد أعطانى بعنوان مقاله فرصة ذهبية لإيضاح جزئية طبية مهمة يبدو أنها غابت عن سيادته على الرغم من علمه الموسوعى وقدرته على الإمساك بالمثل المناسب لمحاوره ، وهى كبرى قدرات الإقناع التى ينبغى أن يتسلح بها الطبيب وطبيب القلب بالذات عندما يحاور مريضه .

ويبدو أن الدكتور حامد بك يظن أننا دائما وأبداً نهدف فى علاجنا لمرضانا كأطباء قلب - وأنا واحد من أقلهم شأنا - إلى أن نوسع الشرايين ، وربما كان له الحق فى ذلك فى ضوء الحديث الكثير المكرور « حسب تعبير سيادته » عن توسيع الشرايين بالبالونات والجراحات والأدوية .

ولكننا فى حقيقة الأمر نواجه حالات مرضية أخرى يستدعى علاجها اللجوء إلى تضييق الشرايين لاتوسيعها .

ومن حسن حظى أن أشهر هذه الحالات تكاد تكون مطابقة تماماً لوجهة نظرى المختلفة مع وجهة نظر الدكتور حامد ، ونحن نذكر جميعا أن شخصية من أعظم الشخصيات الأدبية المصرية قد سافرت إلى لندن منذ حوالى ٥ سنوات للعلاج من تمدد فى الشريان الأبهر فى الجزء المسمى بالأبهر البطنى .. وكان لابد من إجراء جراحة لتضييق هذا الشريان ، وقد تقدم العلم إلى حد استبدال توصيلة صناعية بالجزء المتمدد حتى يعود إلى قطره الطبيعى . وهكذا فإن جوهر العلاج فى مثل هذه الحالة هو تضييق الشرايين على عكس ماتصور الدكتور حامد .

وفى حالتنا التى نتحاور بشأنها ، فقد كان من المهم تضييق شريان مجاميع الثانوية العامة لنفس السبب الذى نلجأ فيه إلى تضييق الشرايين كعلاج لتمددها لأنه مع التمدد تفقد الشرايين القدرة على الدفع والضخ والوصول بالتغذية الدموية إلى المواضع المتعطشة لهذه التغذية .

وأظن أن الدكتور حامد فى ضوء هذا التشبيه الطبى يصبح مطمئناً إلى أن تضييق الشرايين ليس شرا على الدوام ..

هل لابد أن أردف فأقول وليس خيرا أيضا على الدوام حتى لايفعل الدكتور حامد بعبارتى هذه ما فعله فى عبارتى عن شدة الحرص على الهدف كله .

ومع هذا فإنى أحب أن أذكر للدكتور حامد الوجه الآخر للقضية وهو أن تضييق الشرايين لايكون بالتأثير على قطرها سواء بقوانين الطبيعة أو بقوانين مجلس الوزراء ، وإنما قد يكون هذا الضيق أو التضيق ناشئاً عن حركة الدم فيها وما قد يحمله هذا الدم من مركبات ومشتقات تعمد إلى الترسب على جدران الشريان فتصيبها بالضيق .

ومن حسن حظى مرة ثانية أننى طرقت هذا المعنى فى مقالى الأول حين أشرت إلى أن تحريك الأعداد الكثيرة بطريقة غريبة كأنها تتمثل وتنفذ سياسة الأغنية الفولكلورية « من الثانوية إلى الكلية والمجموع قرب على الميه » ليس فى حد ذاته هو الإنجاز لأنه يحمل فى تياره ما يسبب أكبر إيذاء حتى للشرايين نفسها بل وللقلب نفسه .

ولعل الدكتور حامد يعلم أن تصلب الشرايين ماهو إلا ترسبات لمواد ضارة تسرى فى الدم ذاته وفى الشرايين نفسها ولكنها بحكم الطبيعة تترسب على الجدران مسببة ضيقها وقلة فعاليتها .

ومع الزمن تتجسد آثارها السيئة فى آثار خطرة على الشرايين وعلى القلب نفسه .

ومن جهة أخرى فإن فى وسع قلب الإنسان أن يستوعب ويخدم دورة دموية

تدفع بخمسة لترات من الدم فى الدقيقة ولكن إذا زاد الدم نفسه عن الحدود المعقولة ووصل إلى الضعف فإن القلب نفسه يهبط ويفشل ..

وهذا هو جوهر ما أفرزته سياسة التحسين من أثر على التعليم .

فضلاً عن أنها كانت قد ضيقت الشرايين أيضا بحكم ما فيها من ترسيبات على الرغم من أن الدكتور حامد يظن أن التضييق قد حدث بعد إلغاء التحسين ويجاهر بهذا المعنى (المبتكر) فى ضوء مقاله ، بينما حدث هذا التضييق فى الواقع من قبل الإلغاء ! ! بل بسبب الآثار السلبية للتحسين بالطريقة البهائية أو العمارية .

﴿ ربنا لاتؤاخذنا إن نسينا أو أخطأنا ربنا ولاتحمل علينا إصراً كما حملته على الذين من قبلنا ربنا ولاتحملنا ما لاطاقة لنا به واعف عنا واغفر لنا وارحمنا أنت مولانا فانصرنا على القوم الكافرين ﴾ .

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .

الفصل الرابع والثلاثون
المنطق الرزين فيما قبل التحسين

أود فى هذا المقال أن أبسط للقراء قضية التحسين بعدما أحاطها الدكتور حامد عمار بكثير جدا من المناقشات البيزنطية التى لا علاقة لها بالموضوع لا من بعيد ولا من قريب، فلا هو يتناول الجذور، ولا الظواهر، ولا هو يعرض النتائج ولا المضاعفات، ولا هو يبرر التجاوزات، ولا هو كذلك يشير إلى المزايا.

إنما هوَ حديث مكرور لا يفتأ الدكتور عمار يقدمه لنا فى كل مناسبة يبدأ بالفقرة العاشرة فى بعض الأحيان، ويبدأ بالفقرة السابعة فى أحيان أخرى، وبالخامسة فى أحيان ثالثة وهكذا، ثم يثنى بفقرة أخرى، ثم فقرة ثالثة، وينشأ له عن هذا التبديل فرصة [لم يستنفدها بعد] فى أن يقدم من عشر فقرات مائة حديث ومقال.

وليس فى حديثه كله على مدى السنوات الماضية وبعدما عادت الأضواء ـ فى بعض الأزمات التى تواجهها وزارة التربية ـ تسلط عليه بشدة وبفعل فاعل إلا حديث نظرى عن أمور مقررة سلفا، ولكنه ببراعة يحسد عليها يصورها كما لو أنها محل خلاف، وكما لو أنه فى صف الشعب وفى صف الحق على حين أن مخالفيه فى صف الباطل وفى صف الإمبريالية.

رداً على مقال د. حامد عمار: «الكلام الرصين فيما بعد التحسين». انظر ص ٤٢٠ من هذا الكتاب

هذا هو جوهر «جهاد» الدكتور حامد عمار فى قضايا التربية والتعليم المعاصرة أو المتعاصرة، وهو جهاد يُكتب على ورق كبار المسئولين فى وزارة التربية والتعليم ويرسل إلى الصحف من مكاتبهم، ويتعهد هؤلاء - بنفوذهم الرهيب وبما فى أيديهم من ذهب المعز - بالإلحاح والإلحاف على رؤساء التحرير والمسئولين عن التحرير حتى يُنشر كل حرف مما كتبه «الأستاذ» أو «شيخ التربويين».

وهكذا يفاجأ القراء بين حين وآخر بمساحات كبيرة من الصحف وقد أفردت لردود الدكتور حامد عمار، ولأن الزمن لا يسمح بقراءة كل هذا الذى يكتبه الدكتور حامد فإن أحدا - باستثناء النادر - لا يكلف نفسه قراءة هذه المطولات المكررة.

وقد اكتشف هذا القليل النادر - وكنت منهم - أن الدكتور حامد عمار يعيد ويزيد فى عشر فقرات فحسب، مع إعادة ترتيب هذه الفقرات، وهو يفعل هذا حتى بدون أن يكلف نفسه إعادة صياغة للفقرات نفسها، وفى وسع مَنْ يشاء من القراء أن يختبر هذه النظرية بأن يختار بطريقة عشوائية ثلاثة مقالات للدكتور حامد عمار ثم يراجع ما فيها على ما فيها، وعندئذ سيجد المحتوى واحدا لا يتغير.

كذلك فسوف يجد القارئ أن هذا المحتوى لا يتطرق من قريب ولا من بعيد إلى المشكلات ولا إلى الحلول، إنما هو يتحدث فى البدهيات، ويستغل براعته فى أن يصور «الآخر» أى آخر، وكأنه ينكر البدهيات، فإذا قلنا إننا - كأطباء - نحذر المصيفين من تعريض أبدانهم للشمس لفترات طويلة، فتح سيادته الكتاب وأخذ

ينقل منه ويفيض ويزيد ويعيد ويزيد ويعيد ويفيض فى الشمس وفوائد الشمس وكيف أنها علاج، ثم يستنكر علينا فى كل فقرة - يكررها - أن نقول بمثل هذا التحذير .

وهكذا فإنك تقرأ مقالات الدكتور حامد فى الرد عليّ فيخيل إليك أنه يفكر ويفكر ويفكر، ثم أخذ يفكر ويفكر ويفكر .

وفى خضم هذا كله فإنه لا يمانع من باب الموضوعية أن يشير إلى أن الجرعات الزائدة من الشمس قد تؤذى . . وهكذا يؤدى سيادته باقتدار شديد - لا يحسد عليه للأسف الشديد - لعبة «شوف العصفورة» . . مع أنه يعرف أن الأطباء من أمثالى حين يحذرون فإنهم لا ينكرون بتحذيرهم هذا كل ما سبق من بدهيات، وإنما هم يضيفون إلى البدهيات بهذا التحذير ولا ينقصون من البدهيات ولا ينكرونها .

ولكن براعة الدكتور حامد عمار تظهر وهو يستغيث طالبا تمكينه وتمكين المسئول الكبير من خدمة الناس بنصحهم باللجوء إلى الشمس، وهكذا يظهرنا بمن نمنع الخير عن الناس، بينما نحن الأطباء حين حذرنا لم ننكر الشمس ولا فوائدها وإنما توجهنا إلى أولئك الذين بدأوا بالفعل - وبناء على نصائحنا - العلاج بحمامات الشمس، فكان حقا علينا أن ننبههم إلى عدم الإفراط فى تعريض أجسامهم للشمس حتى لا يصابوا بأمراض خطيرة . . وعند «خطيرة» هذه يتوقف الدكتور حامد عمار ويجأر بالألم لأننا لم ندرك مزايا الشمس، ثم يبدأ فى التغزل ببعض ما هو معروف عن مزايا الشمس مع أننا بالطبع وكما يعرف هو،

ندرك من مزايا الشمس ما لا يدركه سيادته . وندرك بالطبع من النفس البشرية ما لا يدركه سيادته ، ومن الصعب على مَنْ لم يمارس الطب أن يزعم أنه يفهم فى النفس البشرية مثلما يفهم الحكيم(!!)

ولكن هكذا شق الدكتور حامد عمار طريقه إلى ما هو فيه ، وما ابتدع له من صورة دون أن يراعى حقوق الله وحقوق هذا الشعب المظلوم بتجنى قلة نادرة من المسئولين عن التربية ذوى المصالح قصيرة المدى على الوطن وعلى أبنائه .

ويأتى الدكتور حامد عمار ليشجع هؤلاء على هذا التجنى ويشاركهم فيه بحثا عن دور وكأنه لا يعلم أن التاريخ لا يغفر ، وكأنه لا يعلم أن الله يسامح فى حقوق الألوهية ولا يسامح فى حقوق العباد . اللهم قنا شر أنفسنا .

□

سأبدأ توضيحى لفكرتى عن التحسين بقصة طريفة ربما أصبحت الآن فى حل من ذكرها ، وقد مضى عليها ما يقرب من عشرين عاما . . كان أحد أساتذتى الأفاضل عميدا لإحدى كليات الطب ، وكان يواجه مع كل امتحان للبكالوريوس (يُعقد هذا الامتحان مرتين فى العام : دورأول فى نوفمبر ، ودور ثان فى مايو من كل عام) بطلبات كثيرة مصحوبة بشهادة طبية موثقة يطلب فيها أصحابها تأجيل مادة أو أكثر من مواد الامتحان . . وهم لا يطلبون التأجيل فى كل المواد وإنما يطلبون التأجيل فى مواد بعينها ، وهذه المواد التى يطلبو.ن التأجيل فيها تتداخل فى الأوقات المخصصة للامتحان فيها مع المواد الأخرى التى سيؤدون الامتحان فيها ولا يطلبون تأجيلها . . والسبب ببساطة أنهم يعطون أنفسهم فرصة ليركزوا فى

الشهور الستة التى تسبق الامتحان على علم «الباطنة» مثلا، ثم يركزوا فى الشهور الستة التالية على علم «الجراحة» وهكذا. . وهذا تقليد قديم كان الطلاب يأخذون به فى مرحلة بكالوريوس الطب التى تمتد الدراسة فيها ٢٨ شهرا متصلة يتخللها امتحانان، الأول يضم أربعة علوم وينعقد بعد ١٢ شهرا، والثانى يضم ثلاثة علوم وينعقد بعد الأول بنحو ١٤ شهرا، وهكذا فإن بعض الطلاب (وليس كلهم) يكيفون أنفسهم بما يضمن لهم أن يكون مجموعهم فى العلوم السبعة متفوقا بما يسمح لهم بأماكن متقدمة، سواء فى الجامعة أو فى وزارة الصحة أو فى غيرها.

رغم أن هذا كله معلوم للكافة، فإن كليات الطب كانت تتعامل مع طلبات هؤلاء الطلاب الذين وصلوا إلى مرحلة بكالوريوس الطب ويطلبون تأجيل مادة أو أكثر بإحدى طريقتين:

الطريقة الأولى: (وهى نادرة جدا جدا) أن تقف الكلية موقفا صلبا وتمنع تأجيل الامتحان تحت أى ظرف وتحت أى مسمى، لا بشهادة طبية، ولا بغير شهادة، ولا حتى بالإقامة فى المستشفى نفسه. وهذا تصرف نادر، حدث مرة، ولكنه سرعان ما استهجن، ولم يعد العميد الذى مارسه ذات مرة إليه رغم كل ما كان معروفا عنه من الجبروت والمضى فى الطريق إلى نهايته، وقد وصل به الأمر فى ذلك الامتحان الذى رفض فيه كل عذر للتأجيل أنه لم يعتمد شهادة مستشفى كلية الطب نفسه بأن إحدى الطالبات وضعت طفلا فى اليوم المخصص للامتحان الذى طلبت تأجيله، وقال لها كلمة مشهورة وهى: «إنه يكفيها الطفل هذه المرة، وفى المرة القادمة يكفيها الامتحان».

الطريقة الثانية : (وهى الشائعة) أن تنظر الكلية بازدواجية واضحة إلى الطلبات المقدمة فتقبل بعض الطلبات وترفض بعضها، وتسمى هذه الازدواجية بمنطق العدالة، مع أن العدالة لا تعرف الازدواجية بالطبع، وتنوط الكلية بلجنة طبية من أحد أساتذتها الحكم فى التأجيل . . وقد تبالغ بعض إدارات الكليات فى إظهار مدى حرصها على العدالة فتجعل توقيت انعقاد هذه اللجنة صباح يوم الامتحان نفسه، وهو نوع فادح من الظلم بالطبع، وغنى عن البيان أن هذه اللجنة قابلة لأن تكون عادلة، كما أنها بالطبع وبالضرورة قابلة لأن تكون غير عادلة . . وكلنا يعرف هذا، ويعرف أن اللجنة ستمنح حق التأجيل لبعض مَنْ لا يستحق، كما أنها ـ شأن كل لجنة ـ ستمنعه عن بعض مَنْ يستحق .

ولكن هذه اللجنة ترفع من أهمية عميد كلية الطب ووكيل الكلية لشئون الطلاب ورئيس اللجنة إلى حدود لا نهاية لها، ونجد كبار المسئولين وكبار أولياء الأمور وكبار أصدقاء أولياء الأمور وقد وقفوا بباب المسئولين عن هذه اللجنة .

وكلما حدث التشدد فى معايير هذه اللجنة كلما زادت الرجاءات والطلبات والشفاعات وكلما زادت فى ذات الوقت المزايا التى يمكن للمسئولين عن اللجنة ـ لو أرادوا ـ أن يحصلوا عليها .

وكل هذا لسبب وجيه وحقيقى وهو أن الذى يُقبل تأجيله سيحصل فى الامتحان التالى على فرصته الكاملة فإذا حصل على ٩٠٪ فإنه ينالها كاملة، أما الذى لا يقبل تأجيله فيعد ويعتبر راسبا فإذا حصل على ٩٠٪ فإنه لا يحصل إلا على الحد الأدنى فقط ! ! وشتان ما بين الوضعين .

ونأتى إلى قصة أستاذى الذى أصبح عميدا منذ عشرين عاما وواجه هذا الوضع فإذا هو بشجاعة فائقة وبعد تفكير عميق يتخذ قرارا بسيطا سهلا لا رجعة فيه على الإطلاق ولا استثناء ولا شبهة، وكان قراره أن مَنْ غاب عن الامتحان لأى سبب فإنه يعتبر مؤجلا لامتحانه أوتوماتيكيا.

كانت نتيجة هذا القرار أكثر من رائعة على المدى القصير والمدى الطويل: على المدى القصير اختفت طوابير الوساطات وتليفونات الرجاوات التى كانت قد وصلت إلى حد إضاعة وقت العميد والوكيل تماما، وكانت المحصلة فيما سبق أن ٩٩٪ من طلاب التأجيل يتمكنون من الإتيان بذوى نفوذ يؤجلون لهم ويبقى ١٪ فقط بدون واسطة نافذة.

كل هذا انتهى وللأبد، وانصرف الطلاب إلى ما هو أهم وهو تحصيل دروسهم بدون أى قلق أو اضطراب، وبدون تضييع لوقتهم فيما هو بعيد تماما عما هو مفترض أن يتفرغوا له.

لكن النتيجة على المدى البعيد كانت أبلغ أثرا وربما أنها لم تكن لتخطر ببال أستاذى نفسه.. ماذا كانت هذه النتيجة؟

كانت النتيجة التى اكتشفناها بعد عشر سنوات وأكثر، أن مستوى خريجى هذه الدفعات كان يتميز بالقوة الشديدة والثقة بالنفس، لأن أحدا منهم لم يدخل الامتحان لمجرد أن عليه أن يدخله أو لمجرد أنه حان وقت دخوله، وإنما دخله لأنه استشعر فى نفسه أنه قادر على دخول الامتحان، وبالتالى فإنه عندما دخله كان قادرا عليه ونجح فيه بإرادته وبمجهوده.

وهكذا فإن كل الخريجين الذين تخرجوا فى ظل هذا النظام كانوا متمكنين تمام التمكن من علومهم، أو على الأقل كانوا يظنون فى أنفسهم هذا، وقد أقرهم الأساتذة الممتحنون على هذا الظن، على حين أن نسبة كبيرة من خريجى الدفعات الأخرى التى سيقت إلى الامتحان [illegible] موعده سوق الأنعام، كانوا يجاهرون فى صراحة بأنهم لا يعرفون كيف [illegible] فى بعض الامتحانات بينما هم لم يتموا المذاكرة.

كان هذان الأثران هما أبرز أثرين على المدى القصير والمدى الطويل، ولكن كان هناك أثر آخر لا يقل أهمية وقد حدث على المدى المتوسط، وهو أن نتائج امتحانات هذه الكلية فى عهد هذا العميد كانت ١٠٠٪ فى كل الأدوار على الدوام وباستثناءات نادرة.

والقراء يفهمون بالطبع أن هذا حدث لأن أحدا لم يدخل الامتحان مضطرا أو غير قادر عليه.

على الرغم من كل هذا النجاح والتوفيق الذى صادف هذه الفكرة كان هناك مَنْ ينتقدها بالطبع، وكان أبرز الانتقادات التى توجه إلى هذه الفكرة القول بأن الذى يلجأ إلى التأجيل ينال فرصة لم ينلها الذى دخل امتحان العلوم كلها مرة واحدة، وكان الرد على هذا بسيطا، وهو أنه ينال الفرصة ولكنه يدفع ثمنها من عمره، فإنه يتأخر عن زملائه سنة كاملة بحيث لا تصبح أقدميته بينهم وحتى خروجه إلى التقاعد إلا متأخرة عن وضعه الطبيعى، فهو يتخرج فى دفعة ١٩٨٠ بينما قرينه قد تخرج فى دفعة ١٩٧٩، وهكذا يظل قرينه سابقا له طول العمر.

كان هناك اعتراض آخر خافت الصوت، وهو أن مستوى الدرجات فى الدفعات المتوالية لايكون واحدا، وقد كان هذا الاعتراض رغم المنطق الظاهر فيه خافت الصوت لسبب واحد، وهو أن المجاميع كانت تزداد كما تزداد أسعار كل شىء فى ظل سيطرة التضخم، وهكذا كان الذى يؤجل يعانى من زيادة مجاميع اللاحقين وليس العكس!! ومع أن النقيض قابل للحدوث منطقيا فإن أحدا لم يناقشه لأنه لم يحدث!

فيما عدا هذين الاعتراضين لم يكن هناك وجود لأى اعتراض آخر ، اللهم إلا الاعتراض القائل بأن بقاء بعض الطلاب على ذمة بكالوريوس الطب يتيح لهم الإفادة من مزية البقاء فى المدن الجامعية على اعتبار أنهم لا يزالون طلابا . . وقد توليت أو كلفت بدراسة هذا الاعتراض بجدية فوجدت أن هؤلاء لا يزيدون على ١٪ من إجمالى طلاب الجامعة المقيمين بالمدن الجامعية، وحين سمع هؤلاء أنفسهم بقصة هذا الاعتراض أبدوا استعدادهم للتخلى عن الاستفادة من الإقامة فى المدن الجامعية إذا كان هذا لازما لاستمرار النظام الذى يسمح بحرية التأجيل .

ومن حسن الحظ أن رئيس الجامعة فى ذلك الوقت رفض أن يفتح مثل هذا الموضوع للنقاش من حيث المبدأ، وكان هو الآخر رجلا عظيما لا يقل فى عظمته عن العميد .

□

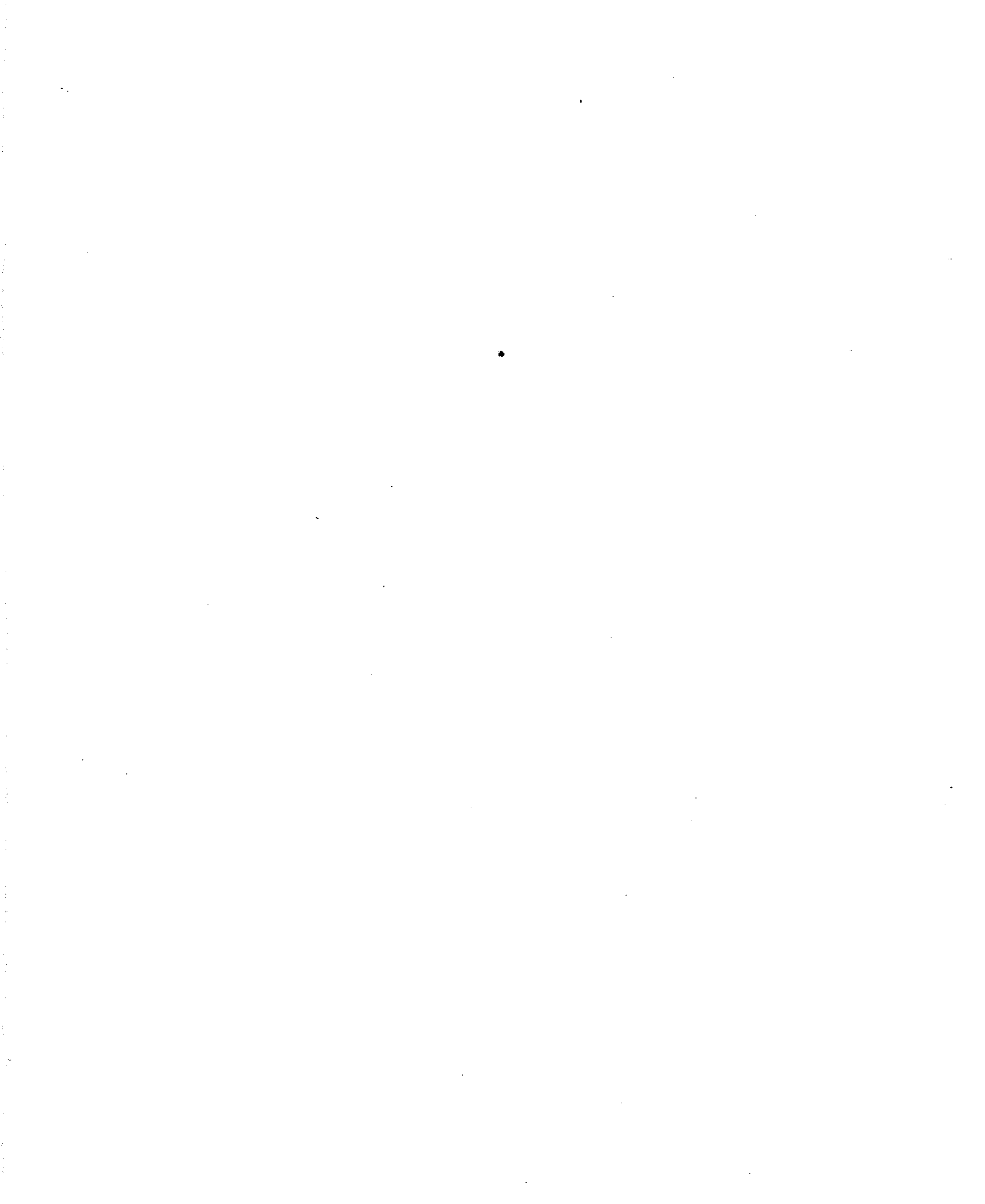
بعد هذه القصة فإنى أستطيع أن أقول للدكتور حامد عمار ولغيره من المسئولين : إن التحسين مبدأ لا غبار عليه، ولكن أسلوب التطبيق الذى نفذوه به

كان كفيلا لا بأن يقضى على مزايا التحسين نفسه، وإنما بأن يقضى على نظام التعليم كله بما يحدثه من إرباك متصل فى العملية التعليمية وبما يعطيه من ٦ فرص لنفس الامتحان على مدار عامين، وكأنما العملية نوع من أنواع اليانصيب . . وهأنذا قد قدمت ببساطة شديدة فى القصة السابقة الأسلوب الأمثل لتنفيذ التحسين ولتحقيق كل الأهداف التى يطالب بها أنصاره . . يمضى الامتحان فى طريقه ومن حق من لا يريد دخوله أن يؤجل الدخول على حساب عمره هو وليس على حساب زملائه، وبحيث لا نعطى مَنْ هو جيد فرصة مَنْ هو ممتاز بل يأخذ الممتاز فرصته التى يستحقها، ويأخذ الجيد فرصته فحسب، ويأخذ المقبول فرصته فحسب.

أما أن تمضى الأمور على نحو ما كانت ماضية عليه قبل تدخل مجلس الوزراء ومجلس الشعب فعبث ما بعده عبث.

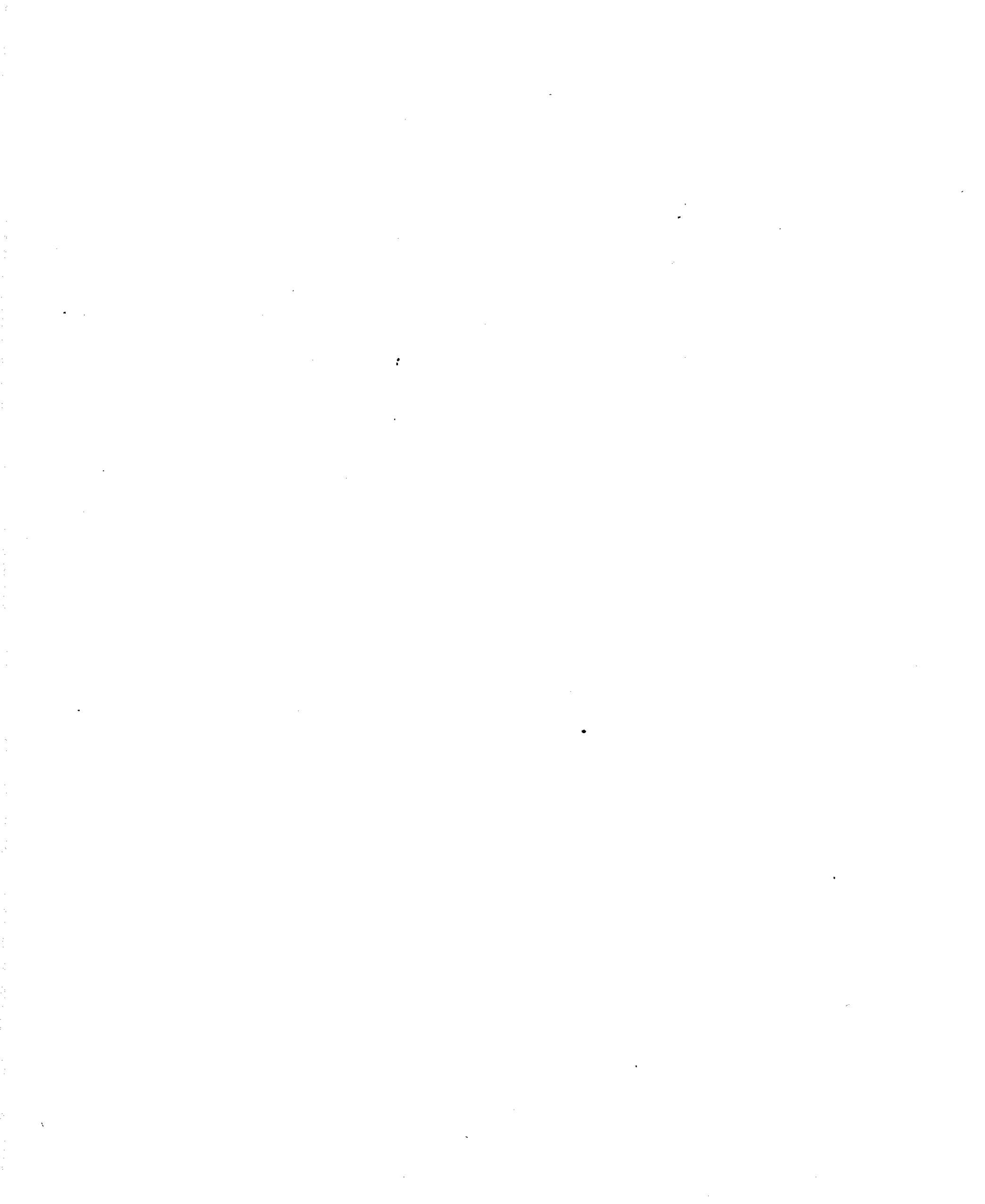
ويكفينى أن أقول للدكتور حامد عمار: إن التطبيق المتعسف لأى فكرة نبيلة أو معقولة كفيل بأن يجعلها عذابا، وإنه لمن الحرام أن يضطر المعلمون إلى كل هذا الجهد القاتل فى أربعة امتحانات بدلا من امتحان واحد، وهو ما يعنى أن للطالب الواحد ٦ فرص فى مواد السنة الثانية، و٤ فرص فى مواد السنة الثالثة . . وكل هذا بلا مبرر إلا الفشل الذريع فى صياغة نظام منطقى وذكى ونص قانونى بسيط ومانع وجامع، وليس أدل على هذا الفشل من وجود النص على سنتين دراسيتين متتاليتين فى نص إحدى مواد القانون، وهو ما يجعل الطالب ملزما بإعادة السنتين معا إذا أراد أن يستفيد من إحدى الميزات.

إن الحرمة يادكتور حامد بك تكمن فى أن نفرض هذا التعسف فى الفهم وفى التنفيذ على أية فكرة براقة، ونزعم أنه لا طريق إلى تحقيق هذه الفكرة إلا بهذا الأسلوب . . وهو نوع من التفكير الدكتاتورى الذى نجانا الله منه، وأرجو الله وأدعوه وأبتهل إليه أن ينجى منه الآخرين . . وأرجو الله وأدعوه وأبتهل إليه أن ينجى «الآخرين» من آثار تصرفات مَنْ لا أمل فى زوال الدكتاتورية من نفوسهم، ومن آثار تصرفات مَنْ يجدون السعادة فى تبرير تصرفات الخاطئين، مع أن الحق يادكتور حامد بك أحق أن يتبع، والمسألة ليست سباقا بلاغيا أو نصيا يظهر فيه مَنْ منا أقدر على استعراض نصوصه!!



الباب الثامن

المشكلات التعليمية المزمنة



الفصل الخامس والثلاثون
خمسة اقتراحات لحل أزمة المبانى التعليمية

على الرغم من كل الطنين والرنين الذى أحاط بجهود هيئة الأبنية التعليمية فى السنوات الأخيرة، فإننا جميعا ندرك أن الأبنية التعليمية لا تزال تعانى أزمة خانقة، وليس أدل على هذه الأزمة من أن نظام الفترتين لا يزال موجودا بينما دخلنا الألفية الثالثة بالفعل، وقد كنا نظن أننا سنترك هذا النظام فى الألفية الثانية، ولكننا استبقيناه معنا ونحن قد أصبحنا فى الألفية الثالثة بالفعل.

كما أنه ليس أدل على أزمة الأبنية التعليمية من أن الشكوى بدأت تتصاعد من العجز عن توفير الحدود الدنيا من أعداد هذه الأبنية خلال السنوات القريبة القادمة، هذا فضلا عن تهدم بعض الأسوار وتصدع بعض المبانى.. وليس هذا هو كل ما يواجه الأبنية التعليمية، ذلك أنى أعتقد كممارس للطب أن هناك أبنية تعليمية ذات سلبيات بارزة قد تفوق انعدام الأبنية، وعلى سبيل المثال تشمل هذه الأبنية غير الصحية والممرضة وربما القاتلة كل بناء يعرض الطلاب لضوضاء الطريق على مدى ساعات دراستهم وبتكثيف عال لدرجة مرتفعة وخطرة (بمقياس الديسبل)، وهى درجات كفيلة بفقدان السمع على مدى سنوات معدودة تقل عن سنوات الدراسة التى يقضونها فى هذه المدارس المزروعة الآن وسط الضوضاء.

كذلك فإن الطلاب الذين يدرسون فى مدرسة بلا فناء يعانون حالة مرضية تجعلهم يتعودون ـ وللأبد ـ التسكع فى الطرقات وإشغال مداخل العمارات المجاورة لمدارسهم، وتنمو فى شخصياتهم أخلاق لا تنمو إلا فى شخصيات الأطفال الذين ينمون فى الأسر التى يطلق عليها فى المدن الأمريكية المزدحمة أنهم بلا مأوى ولا منزل «Homeless».

ومن العجيب أن بعض المدارس المصرية الخاصة والمتميزة التى تتقاضى رسوما دراسية مرتفعة، أصبحت توفر للتلاميذ (والأعداد المتزايدة منهم) فصولا مكدسة على مدى ستة أدوار فوق بعضها، بينما لا يزيد فناء المدرسة على مترين مربعين بالكاد.. وهكذا يتشرد طلاب هذه المدرسة حين تأتى حصة الألعاب الرياضية على سبيل المثال وفى أى حصة يغيب مدرسها، وتكون النتيجة أن تحفل بهم مداخل العمارات المجاورة للمدرسة، وأن يستمتعوا فى نشوة بالغة بالجلوس على السيارات المحيطة بمدارسهم وما إلى هذا من السلبيات التى تؤثر بالإسقاط وبالمباشرة على شخصياتهم وسلوكياتهم.

من ناحية ثالثة فإن المدارس التى تخلو من دورات مياه (وهى كثيرة) تهيئ الفرصة المبكرة لأمراض الكلى والفشل الكلوى من ناحية، ولبدء المعاناة من اضطراب القولون وتعود الإمساك من ناحية ثالثة، فضلا عن مشكلات أخرى تتعلق بالنظافة والإصحاح والعادات الغذائية الإخراجية والسلوكيات الاجتماعية فى مجملها.

ولست أحب أن أفيض فى ذكر أمثلة أخرى نكاد نعرفها جميعا، ولكنى أحب

أن أقفز مباشرة إلى الحلول التى ينبغى لنا أن نأخذ بها فى أقصى سرعة ممكنة، خاصة مع التفاقم الموشك الذى بدأت نذره تتضح فى الأفق مع مضى السنوات الخمس على بدء العمل بالقانون رقم ١ لسنة ١٩٩٦ وممارسة ملاك العقارات القديمة حقوقهم فى استرداد ممتلكاتهم فى أبنية المدارس القديمة.

(١) فلابد من الإسراع بدراسة سن تشريع عاجل وقوى يمكن وزارة التربية والتعليم، بل وأصحاب المدارس الخاصة وأصحاب المشروعات التعليمية من استئجار أبنية المدارس من هيئات اقتصادية تتولى بناء المدارس وتأجيرها.. ولنقرب الصورة نقول: إن بعض البنوك والشركات الخاصة وشركات المقاولات تشترك مع بعضها فى إنشاء شركة أو شركات قابضة كبيرة لبناء وتجهيز المدارس من أحجام وسعات وأنماط ومستويات ولأغراض مختلفة.. وتتولى هذه الشركات بناء هذه المدارس وتجهيزها ثم تأجيرها للتربية والتعليم أو للجمعيات التعاونية التعليمية أو للمؤسسات الفئوية أو للجمعيات الخيرية أو لفاعلى الخير أو للأوقاف أو لأصحاب المدارس الخاصة، وذلك نظير إيجار استثمارى مجز يتفق مع قواعد السوق ويحظى بالحصانة من القرارات العشوائية والقرارات المصادرة للملكية التى جعلت بعض القصور فى الماضى تؤجر ويتأبد إيجارها إجباريا فى مقابل جنيه واحد!!

وإذا كانت المدرسة الواحدة تتكلف فى حدود خمسين ألف جنيه مثلا، فإنه يصبح من العدل أن يكون إيجارها السنوى أربعة آلاف جنيه، وأن يتم التعاقد وفقا لمدد محددة حسب القانون ١ لسنة ١٩٩٦، وأن يتم أيضا الاتفاق على تجديد العقد مع الزيادة بنسبة محددة سلفا، وتصبح الصورة فى هذا شبيهة بما كانت

شركات الفنادق المصرية تصنعه حتى فى ظل السيطرة المطلقة للقطاع العام والنظام الاشتراكى، وهكذا تنمو شركات بناء مدارس فى ذات الوقت الذى تزدهر فيه شركات ومؤسسات إدارة المدارس بدلا من الوضع القائم حاليا والذى يلقى بالعبء كله على شخص واحد.

(٢) أن تتعهد الحكومة من ناحية أخرى بأن توفر من أملاك الدولة الأراضى اللازمة لبناء المدارس فى مواقع صحية حيث الهواء النقى والبيئة النظيفة، وأن تمنح الحكومة هذه الأراضى للشركات الجديدة التى تتولى الاستثمار فى مجال الأبنية التعليمية (وهى الشركات التى أشرنا إليها فى الفقرة السابقة)، وذلك مقابل إيجار اسمى زهيد لا يتعدى جنيها واحدا فى العام على سبيل المثال، وذلك لمدة ٩٩ سنة، وبهذا تضمن الحكومة تحقيق المساهمة الفعالة فى خفض تكاليف بناء المدارس بما لا يقل عن أربعين فى المائة. كما تضمن فى ذات الوقت الإسراع فى الاستثمار فى هذا النشاط الحيوى والضرورى، وهو النشاط الفعال والحيوى الذى هى عاجزة عن الوفاء بحقوق المواطنين عليها فيه، ومن ناحية ثالثة تضمن الحكومة عدم التلاعب فى هذه الأراضى بالبيع أو الشراء أو المضاربة أو صور «التسقيع» الأخرى العقيمة، وما إلى ذلك من السياسات العقيمة التى عانينا منها فى الفترة السابقة، ولا نزال نعانى آثارها حتى فى المدن الجديدة التى لم تحتط ضد هذه الأمراض الباطنة التى تتخفى تحت سياسات التمليك والتخصيص. وقد ثبت أن السياسة التى كانت تأخذ بها حكومات ما قبل الثورة من منح الأراضى بإيجار اسمى لمدة طويلة، كانت وراء إنشاء كل مبانى النقابات والهيئات التعليمية والخيرية على نحو رائع.

(٣) ونأتى إلى الاقتراح الثالث بأن تمنح الحكومة سلطات واسعة للمحليات فى إنفاق الموارد المخصصة للأبنية التعليمية، وأن تسن من التشريعات ما هو كفيل بإعادة استخدام الموارد بطريقة مثلى، كبيع أرض المدارس المملوكة للدولة والكائنة فى مواقع استراتيجية باهظة الثمن ولكنها ضارة بالعملية التعليمية، وذلك من أجل إعادة تدوير (استخدام) هذا الثمن فى إقامة أبنية تعليمية جديدة ذات عشرة أضعاف السعة الحالية للمبانى القديمة، مع سن تشريع يتيح للسلطات والمؤسسات التعليمية (المحلية برئاسة المحافظ) إتمام مثل هذه المقايضات والبدائل من خلال عقود واضحة الصياغة والالتزامات يعكف على إعدادها ومراجعتها مستشارو مجلس الدولة المتميزون، مع المسارعة إلى دعم هيئات الأبنية التعليمية المحلية بالكفاءات القانونية والاقتصادية على سبيل الندب من مجلس الدولة والبنك المركزى والجهاز المركزى للمحاسبات من أجل إتمام الصيغ المثلى لمثل هذه التعاقدات.

(٤) المسارعة إلى إنشاء جهاز متميز وكفء وذى صلاحيات للتفتيش على كفاءة مبانى المؤسسات التعليمية من حيث عنصرى السلامة والصحة، على أن يكون من صلاحيات هذا الجهاز توجيه الإنذارات بإغلاق المحال التعليمية التى لا تصلح لإتمام العمليات التعليمية، سواء كانت هذه المحال التعليمية مملوكة للوزارة نفسها أو للقطاع الخاص، فبدون مثل هذا الجهاز لن يمكن تجديد ولا تطوير ولا تحديد ما هو غير صالح من أبنية تعليمية مزرية بالعملية التعليمية، بل بالإنسانية نفسها.

(٥) الإسراع في وضع الخطط الكبيرة بنقل أحرام (جمع حرم) الجامعات المكدسة في عواصم المحافظات إلى المدن الجديدة أو إلى الظهير العمراني المستحدث لهذه المحافظات، وإعادة استغلال مباني الكليات الجامعية (العشوائية) من أجل التعليم العام، مع تعويض هذه الجامعات والكليات بالقيمة، سواء بطريقة نقدية أو بسندات مالية على الدولة تنفق منها المؤسسات الجامعية على تمويل مبانيها الجديدة.

وفي هذا الإطار فمن الإنصاف أن تنزل (أي تتنازل حتى لو بمقابل) بعض الجامعات الإقليمية عن المباني الضخمة التي كانت مملوكة للمدارس الابتدائية والثانوية القديمة في عواصم المحافظات، ثم استسهل المحافظون والبرلمانيون تشجيع الاستيلاء عليها لإنشاء الجامعات الجديدة، ومع أن هذا السلوك توقف بحمد الله وفضله منذ سنوات، فإن ما تكرس منه في الماضي أصبح في حاجة إلى الإصلاح وعودة الحق إلى أصحابه.. وكلهم في النهاية أبناؤنا.

الفصل السادس والثلاثون
كيف يمكن القضاء على الدروس الخصوصية ؟!

منذ عشرين عاما سألنى العالم الجليل الدكتور كامل منصور مؤسس كلية علوم عين شمس عن الأحوال فى كلية الطب، فاندفعت شأن أى طالب (يظن نفسه مجتهدا) أعدد له أوجه القصور فى الدراسة وعلى رأسها اقتراب الدروس الخصوصية من الانتشار، إذ لم تكن قد دخلت فى ذلك الوقت مرحلة الانتشار ولا الذيوع، ولا مرحلة الحتمية التاريخية التى تمر بها الآن.

وقد أدهشنى العالم الجليل يومها بتعليقه المتواضع على كلامى بأن الدروس الخصوصية هي أكبر دليل على عظمة التلميذ والطالب المصرى الذى يبحث عن كل الوسائل من أجل العلم.

وفى حقيقة الأمر أنى فهمت يومها فقط أن الدروس الخصوصية «وسيلة» يجوز عليها الوصف بالحلال أو بالحرام، وكنت أعتقد قبلها أن الدروس الخصوصية ليست حراما فحسب، ولكنها أيضا نوع من أنواع الكبائر، ولعلى إذا استطعت العودة إلى سجل التاريخ العقلى لنفسى فى ذات الوقت، أستطيع أن أعثر على ما أدلل به على أنها كانت فى نظرى بمثابة كبرى الكبائر، فلم أكن أعرف حتى ذلك الوقت أن الكبائر الكبرى شائعة هى الأخرى.

لعلى من هذه المقدمة أخلص إلى تصوير حقيقة مهمة تتعلق باستقبالنا لمعنى الدروس الخصوصية، فمما لاشك فيه أن هناك وجهات نظر كثيرة حول هذه الدروس:

□ هناك الطالب الذى يجد فيها البديل الأفضل من الدروس المدرسية التى يفرضها عليه ما يمكن تسميته بالقطاع العام فى مقابل القطاع الخاص.. (عادة فإنى إذا لجأت إلى مثل هذا التشبيه أقدم اعتذارى إلى المشبه به، وهو فى هذه الحالة القطاع العام والقطاع الخاص، ولكننى فى هذا المثل أقدم اعتذارى إلى المشبه نفسه).

□ هناك المدرس المطحون الذى يجد فيها فرصته لتعويض نفسه عن مرتب هزيل، أو وسيلة شريفة للحصول على الرزق ودخل هو فى حاجة ملحة إليه.

□ هناك أيضا المدرس الملتزم الذى قد يجد فيها خيانة للأمانة، وهو لهذا يترفع بنفسه عن المشاركة فيها.

□ هناك أيضا المدرس الأقل كفاءة الذى يعرف أن مثل هذه الدروس هى الكفيلة بفضح أمره مرتين، مرة حين لا يستطيع أن يشارك فى الإفادة منها، ومرة أخرى حين تفضح هذه الدروس مستوى كفايته المتواضع عندما يجد التلاميذ (أو الطلاب) فرصتهم فى الفهم بعيدا عنه وعن مستواه المتواضع.

□ هناك قبل هؤلاء جميعا الأسرة وما تعانيه على ثلاثة مستويات: المستوى المادى، ومستوى تنظيم الوقت، والمكان، ومراقبة الأبناء فى طريقهم من

الدروس وإليها، ثم المستوى الحتمى لغياب القدوة والتحكم الأسرى فى منابع كل شىء. فمنبع العلم الطبيعى - وهو المدرسة - أصبح فاسدا، وهكذا تصبح كل المنابع حتى التليفزيون العربى يصبح حكوميا لا يغنى عن الأطباق الفضائية والقنوات الفضائية، كما أن طعام البيت هو الآخر يصبح (قطاع عام)، ولابد من طعام الخارج (القطاع الخاص). . وهكذا.

☐ هناك بعد كل هؤلاء «الإدارة التعليمية» التى تتمثل فى إدارة المدرسة وما يعلوها من إدارات أخرى تصبح عاجزة تماما عن أن تسيطر على الوضع المتدهور «للنظام»، وهكذا يزدهر الترحيب بغياب كلمة التربية من مسمى الوزارة الأم، حيث تنضم إلى الوزارة الصغرى «التعليم العالى» فيغيب «العلو» عن وزارة التعليم العالى وتغيب التربية عن وزارة «التربية والتعليم»، وتبقى كلمة «التعليم» فقط ويختزل التعلم فى «شهادات» تشوب نتائجها كثير من الشكوك. . والبطلان أحيانا.

☐

فى أحيان كثيرة يكون حل التردى الذى وصلت إليه الأحوال فى مجال من المجالات بحاجة إلى قرارات عبقرية تتوافر لها عناصر: القدرة على تغيير الأوضاع (إلى الأفضل طبعا)، ويغيب عنها التعسف الذى قد يكون فى بعض الأحيان ملازما لاستعمال الحق، وتكون هذه القرارات أيضا قابلة للتنفيذ السريع فى البداية ، والتطبيق المستمر بعد ذلك.

وفى مشكلة الدروس الخصوصية يكمن الحل العبقرى فى قرار بسيط لا أعرف

الدوافع وراء الانصراف تماما عن الأخذ به، بل السير فى الاتجاه المخالف له . .
هذا القرار هو العودة إلى نظام أعمال السنة، بل تخصيص ٤٠٪ على الأقل من درجات نهاية العام لأعمال السنة، بل وجود أعمال السنة فى درجات الشهادات العامة بما فيها شهادة الثانوية نفسها .

ولأن القرار لا يحتاج إلى شرح، ولأن فلسفته لا تحتاج إلى توضيح، ولأننا جميعا جربناه من قبل بدرجات متفاوتة، فإننى سأتنازل عن ذكر الميراث وسأنتقل بسرعة إلى مناقشة الادعاءات المرفوعة ضد هذا القرار :

(١) أول هذه الادعاءات هو القول بأننى بهذا القرار سوف أقنن الدروس الخصوصية، أو أضع ثوب الحلال والجائز عليها، أو أعترف بالأمر الواقع . . إلخ .

وفى الحقيقة أن هذا هو العكس تماما، فقد علمتنا دراسات علوم النفس أن إعطاء السلطة الحقيقية لأصحاب المهن هو الدافع الأعظم تأثيرا لحسن أدائهم وقيامهم بهذه السلطة، وأن العكس هو الصحيح، ولست فى حاجة إلى أن أذكر المجتمع المصرى بأنه يعطى الثقة تماما للقاضى وللضابط ولأستاذ الجامعة ويسلبها تماما من المعلم، وهو أولى الناس بهذه الثقة .

(٢) ثانى الادعاءات المرفوعة ضد أعمال السنة مرتبط بالادعاء الأول، وهو أنى باقتراحى سأجبر التلاميذ على منبع واحد للدروس الخصوصية بدلا من المنابع الكثيرة .

ولا أنكر أن هذا جائز الحدوث ولكنى أحب أن أذكر أن حسن الحظ قد

وضعنا الآن فى موقف كفيل بالتغلب على هذه المشكلة تماما، والفائض فى هيئات التدريس فى وزارة التربية والتعليم أصبح يقترب من المائة فى المائة، ويزيد على ٢٠٠٪ فى كثير من التخصصات.

وهكذا فإن فى استطاعة الإدارة التعليمية (بدءا من النظار) تنحية أى مدرس يتورط فى الحث على الدروس أو فرضها، كما أن فى استطاعتهم تنحية وعقاب أى مدرس يتخذ من سلطته فى أعمال السنة وسيلة للتكسب من خلال الدروس الخصوصية.

(٣) ثالث الادعاءات المرفوعة فى وجهى أننى بهذا الاقتراح أعمل على تنامى دور المدرسة إلى حد بعيد، وأن هذا قد يصيب التحصيل الدراسى نفسه فى مقتل، لأننى سأرتفع بقيمة «الحضور» لتعلو على قيمة «التحصيل».

هذا الادعاء لا محل له فى الحقيقة فى النظم التربوية الحقيقية، لأن امتحان نهاية العام يظل محتفظا بستين فى المائة من الدرجات ويستحيل حتى على من حصل على الدرجات النهائية فى أعمال السنة أن يجتاز النجاح وينتقل إلى الفرقة الأعلى بدون أن يكون قد حصل على خمسين فى المائة من الدرجة المخصصة لامتحان نهاية العام.. كما هو معروف.

ومع هذا فإنى أرحب بهذا الادعاء فى عصر أصبح يعلى من قيمة المعرفة وينتقد التحصيل.

(٤) رابع الادعاءات يتعلق بالحرص على ترتيب الطلاب عند تخرجهم، وسيقول كثيرون إن مثل هذا النظام إذا ما طبق فى الشهادات العامة

فسيرتفع بقيمة كثير من الطلاب الفاشلين ليتخطوا طلابا نابهين إذا ما استطاع هؤلاء (الفاشلون) الحصول على درجات أعلى فى أعمال السنة.

وفى الحقيقة فإن هذا الرأى هو بيت الداء فى كل مشكلاتنا التربوية والوطنية.

ولن ألجأ إلى الرد بأننا نردد أننا نريد بالفعل أن يكون تقييمنا للطلاب موضوعيا ومتأثرا بكل الجوانب فى شخصياتهم، وألا يقتصر هذا التقييم على جانب التحصيل والحفظ الذى تركز عليه الشهادات العامة. . أفليست أعمال السنة وسيلة فعالة لتحقيق ما ننادى به؟

لن ألجأ إلى مثل هذا الرد وإلى ردود أخرى كثيرة، ولكنى سألجأ إلى ضرب مثل واحد يعرفه كل المشتغلين بالسياسة فى هذا البلد، ألم يكن رؤساؤنا الأربعة من الرئيس محمد نجيب إلى الرئيس مبارك من خريجى نفس الكلية وهى الكلية الحربية؟

هل تعرفون كيف يترتب الخريجون فى هذه الكلية؟

وكيف يأخذون درجاتهم؟

إنها أعمال السنة، هى التى تخلق من كل خريجى هذه الكلية هؤلاء الرجال.

ولست فى حاجة إلى أن أورد ذكر بعض الوسائل التكنولوجية الكفيلة بتحقيق فعالية الأخذ بأعمال السنة، كأن أذكر أن أى حاسب آلى صغير

الحجم من فئة الجنيهات العشرة ، كفيل بأن يدلنا على المدرس الذى يتلاعب فى درجات أعمال السنة ويعطى تقييمات بعيدة عن الحقيقة .

سوف يعجب بعض القراء حين أقول لهم إن هناك طريقة رياضية بسيطة ينفذها هذا الكمبيوتر الصغير لكشف مثل هذا التلاعب فى أقل من دقيقتين ، وهى حساب معدل الانحراف عن المتوسط المعيارى .

ذكرت هذا منذ سنوات لأحد وزراء التعليم الأجلاء ، فتعجب من أن العلم قد حقق المعجزات .

وقد بقى أن نستغل هذه المعجزات .

الفصل السابع والثلاثون

هل تحولت الدروس الخصوصية من ضرورة إلى حتمية ؟

لاشك أن الدروس الخصوصية أمر واقع ، ولاشك أنها أصبحت تمثل مؤسسة تعليمية موازية لمؤسسة التعليم التقليدية ، ويبدو أنها تمثل الآن ما كانت تمثله السوق المصرفية الموازية قبل أن تعترف الحكومة بالأمر الواقع وتتخذ خطوات إيجابية من أجل توحيد سعر الصرف بطريقة واقعية مكنت الاقتصاد المصرى من تحقيق خطوات إيجابية على طريق النمو ، وإن كنا نود لو كانت هذه الخطوات قد واكبتها خطوات أخرى على طريق التنمية الحقيقية .

ولكن هل أصبحت الدروس الخصوصية حقا بمثابة ضرورة تتزايد أهميتها وضرورتها إلى حد أن أصبحت ضرورة ملحة ثم أصبحت حتمية بالفعل؟

يبدو أن الجواب بالإيجاب يجد «للأسف» عدة ظواهر تؤيده :

الظاهرة الأولى : السبب الحقيقى وراء الإقبال على الدروس سبب مشروع

لابد أن نقدر أن السبب الحقيقى وراء الإقبال على الدروس سبب مشروع ، فكل الذين يلجأون إليها يطلبون العلم ، وطلب العلم فريضة على كل مسلم فى ديننا الحنيف ، كما أنه فى قاموسنا الأخلاقى فضيلة رفيعة المستوى ، أما فى نظامنا الاجتماعى فإنه يمثل مؤشرا مهما للتحضر وللرغبة فى الارتقاء فى السلم

الاجتماعى ، وفى نظامنا الاقتصادى مازلنا نأخذ بمبدأ تسعير الشهادات ، وبارتباط المرتبات الشهرية بالمؤهلات الدراسية إلى حد أن هذه المؤهلات هى العامل المحدد الأول والثانى والثالث والرابع . .

إذن فإن ديننا وأخلاقنا ونظامينا الاجتماعى والسياسى كلها تدعو إلى «العلم» فى صورة موثقة بشهادة . . أو فلنقل باختصار تدعو إلى الحصول على شهادة . . ونحن جميعا نعرف أن الشهادة قد لا تعنى العلم ١٠٠٪ ، وأن العلم قد لا يعنى شهادة ١٠٠٪ .

ولكن فى ظل النظم البشرية فلابد أن تكون هناك شهادة تمثل المعيار الذى نحكم به على مقدار العلم الذى نحصل عليه ، ولكن الانخفاض والارتفاع يظلان أيضا فى إطار تقلبات القيمة التى يتعرض لها كل معيار كما يعرف الاقتصاديون ، وكما يعرف علماء النفس والتربويون . .

وهكذا فإن الشهادة تظل بمثابة «الغاية» التى تعبر عن النجاح فى تحقيق السعى من أجل الفضيلة والفريضة التى يمثلها العلم .

الظاهرة الثانية : الدروس الخصوصية سبيل ناجع

وإذا كانت الدروس الخصوصية تسهل الحصول على الشهادة أو تسرع بهذا الحصول أو تجعله متحققا بدرجة أعلى ، أو بلغة الامتحانات تمكن من مجموع أكبر أو نسبة مئوية أكبر ، فإنها تصبح فى التقييم الاجتماعى والتقييم الأخلاقى وسيلة مشروعة إلى غاية مشروعة .

ولسنا فى حاجة إذن إلى أن نبحث عن المبررات التى تدفع الطلاب إليها ، ولا

يعنى هذا تبرئة وزارة مسئولة بالطبع، ولكن الذى نعنيه هو ببساطة شديدة أنه إذا كان هناك تعليم ممتاز إلى أقصى حد، ومع هذا فإن الحصول على دروس خصوصية بالإضافة إلى هذا التعليم يهيئان لمتلقى الدروس الحصول على درجة أعلى من الذين لم يحصلوا على هذه الدروس، فعندئذ يصبح الحصول على هذه الدروس بمثابة «واجب» و «فريضة» على كل من يريد أن يحقق أعلى الدرجات.

والقاعدة الفقهية فى هذا الصدد واضحة وضوح الشمس، وهى أن «ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب».

الظاهرة الثالثة : الوزير نفسه يعطى الدروس الفضل

وهكذا يبدو أن نظام التعليم المصرى المعاصر قد مضى بالفعل فى هذا الطريق إلى أبعد الخطوات، وحين سأل نبيل عمر «فى الأهرام» وزير التعليم عن مجموعه فى الثانوية، ذكر له أنه دخل الطب بمجموع يقل حوالى ٢٠٪ عن مجموع هذه الأيام، وأرجع سيادته السبب وهو بارع وصادق فى التشخيص إلى الدروس الخصوصية التى تمكن الطلاب من الحصول على هذه المجاميع.

سأضيف أنا إلى عبارة الوزير القول بأننا لا نجد هذه المجاميع - الآن - فى أية دولة محترمة، وأنا أقول هذا على الرغم من أنى حصلت فى الثانوية العامة على حوالى ٩٥٪ بدون دروس خصوصية وبدون جهد مستميت من أجل الحصول على هذا المجموع.

ولكنى مع هذا أعترف بمنتهى الصدق بأنه كان بإمكانى أيضا الحصول على أكثر من هذا المجموع، بل أعترف أيضا بحكم كونى مدرسا «حتى وإن كنت

مدرسا فى كلية الطب» أننى أستطيع معاونة أى طالب متوسط فى الثانوية العامة وأن آخذ بيد ما يسمى بالطالب المتوسط للحصول على ٩٠٪ فى أية مادة من مواد الثانوية العامة، وليس فى المسألة سر غامض ولا جرىء وإنما هو تكنيك الامتحانات نفسها . .

الظاهرة الرابعة : خمسة عوامل جعلت الدروس الخصوصية حتمية

وإذن فقد أصبحت الدروس الخصوصية حتمية فى ظل خمسة عوامل هى : ما نعرفه جميعا من حال التعليم المصرى اليوم، وفى ظل تزايد الأعداد، وفى ظل تناقص الفرص المتاحة بعد التخرج، وفى ظل رغبة الأسر على اختلاف مستوياتها فى أداء واجبها تجاه أبنائها من أجل مستقبل مضمون فى ظروف تزداد تعقيدا وصعوبة عاما بعد عام وتبدو نذرها فى الأفق «وهذا هو العامل الخامس».

الظاهرة الخامسة : تناقض نظرة المسئولين

وإذا كنا نصرح للأطباء ـ وأنا منهم ـ بافتتاح عياداتهم ، وللمهندسين والمحاسبين ، وأساتذة القانون «بافتتاح مكاتبهم المهنية» فهل يجوز لنا فى ظل مجتمع مفتوح يسعى إلى تشجيع الحافز الفردى أن نجرم ظاهرة القيام بإعطاء الدروس الخصوصية؟

وماذا نفعل إذا تحدانا عدد من المدرسين الأكفاء فقدموا استقالاتهم ، وصمموا على أن يمارسوا مهنتهم فى حرية؟ وفى شرعية قانونية؟

أشار «سلامة أحمد سلامة» إلى حجم الظاهرة، وبدائلها التى ضمرت لصالح الدروس فى موضوعية شديدة فى عموده بالأهرام فى شهر مايو ١٩٩٦ .

الحل يتمثل فى نظام امتحانات ذكى !!!

- هنا يأتى السؤال الأعمق، وهو سؤال قديم ، وقد أجابت عنه كل دول العالم المتقدمة قبل تقدمها .

ولن أفيض هنا فى الحديث عن نظام تعليمى ممتاز كالذى تبنته بروسيا «ألمانيا الغربية» فيما بين الحربين العالميتين بقيادة وزير معارفها الأشهر الدكتور بكر.

ولكنى سأشير - على سبيل التمثيل - إلى نموذج بسيط جدا يعرفه جيل المسئولين اليوم جميعا ، فقد كانوا - وهم طلاب - يكتبون موضوعات الإنشاء فيتولى الأساتذة تصحيحها ويحصون عليهم الأخطاء «وتستوى فى هذه الحالة الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية والتعبيرية»، فإذا كثرت أخطاء هذا الطالب فإنها كانت تأكل درجاته «لأن كل خطأ كان ينتقص نصف درجة من مجموع الدرجات، وهى فى الغالب عشر درجات فقط على موضوع الإنشاء» . .

عدلنا عن هذا النظام ضمن كثير جدا من النظم التى عدلنا عنها . . وأصبحنا الآن نتصيد للطالب الصواب حتى لو كتبه فى المسودة بالقلم الرصاص فهو من حقه!!

أليست هذه نصوص تصريحات وتعليمات الوزير الحالى !! وإذن فمن السهل علىّ إذا كنت مترددا أو «مذبذب الشخصية» أن أكتب إجابتين، وفى حالة الفشل فلن أحصل على أقل من ٩٠٪ . . وهكذا.

وليس علىّ لوم فى أى خطأ فى موضوع الإنشاء مثلا، ولا فى أية إجابة على ورقة اللغة العربية «أو الإنجليزية» إذا كانت هذه الإجابة حافلة بالخطأ حتى فى

نفس اللغة التى أجيب على أسئلتها . . لأن الامتحانات سارت الآن فى طريق مظلم على العلم «حتى لو كان مضيئا على الطلاب وخادعا لهم إلى حين» وأصبح المصححون يتصيدون الصواب ! ! ولهذا أصبحت الدروس الخصوصية حتمية مقدسة فى ظل نظام الامتحانات القائم حاليا ، وهو نظام مقدس إلى أبعد الحدود لأنه فى مستوى الطالب المتوسط ! ! ولكنه كفيل بالهبوط بالأمة كلها إلى مستوى لا يعلم عمقه إلا الله ! !

الفصل الثامن والثلاثون
وزارة التربية والتعليم
ما بين المركزية وتنمية الصلاحيات الإقليمية

يجدر بنا أن نعترف فى البداية بأن وزراء التربية والتعليم السابقين كانوا أكثر المسئولين حماسا لإزالة المركزية والطابع المركزى عن وزارتهم ، على عكس ما قد يتوقع القارئ.

وفى الحقيقة فإن خطوات كثيرة فى هذا الاتجاه قد أخذت طريقها إلى حيز التنفيذ بالفعل ، بل أصبحت تقليدا معمولا به . . وعلى سبيل المثال لا الحصر :

☐ فإن ترقيات أعضاء هيئة التدريس حتى مرحلة متقدمة تتم ـ الآن ـ على مستوى المحافظات .

☐ كما أن توزيع الخريجين الجدد المعينين للتدريس يتم فى محافظتهم الأصلية (الموطن) .

☐ كما أن الإدارة العامة للإعارات كانت ـ منذ منتصف السبعينيات ـ قد تنازلت عن كثير من سلطاتها وتركت للمحافظات المختلفة اختيار المعارين طبقا لحصص محددة سلفا على مستوى الجمهورية كلها .

☐ ومنذ ١٩٧٥ تتم إدارة امتحان الثانوية العامة من خلال أربعة قطاعات فى القاهرة والإسكندرية والمنصورة وأسيوط .

□ كما أن برنامج التأهيل التربوى لمدرسى المرحلة الابتدائية الذى بدأ مركزيا، سرعان ما انتشرت مراكزه فى عدد كبير من كليات التربية المنتشرة فى أنحاء الجمهورية.

وهكذا يمكن لنا القول بأن «اللامركزية» فى التربية والتعليم باتت اتجاها قابلا للتنامى إن لم يكن يتنامى بالفعل.

فى حقيقة الأمر وعلى مستوى ثان من مستويات الإدارة الحكومية، فإنه إذا كان لابد من تقوية كيانات المحليات بإعطائها سلطات محددة ومهام يومية تبرز فيها قدرتها على العمل والمتابعة والإنجاز، فإن «التعليم» يأتى فى المحل الأول.. ولكن التحفظ البارز فى هذا الاتجاه هو على وجه التحديد: عند أى حد تنتهى سلطة المحليات وتبدأ سلطة الوزارة المركزية؟

وللإجابة عن هذا السؤال ينبغى لنا أن ننظر فى اتجاه ثالث وهو: ما هى الاحتياجات الراهنة التى يمكن للمحليات أن تتفوق فى أدائها على الوزارة المركزية أو المتمركزة فى القاهرة؟

وفى الحقيقة فإن هذا السؤال فى حد ذاته يفتح أبواب التفكير الخلاق الكفيل بتحقيق تنمية حقيقية.. وفى الوقت ذاته القضاء على معوقات عديدة ينعكس أثرها على حياة الجماهير فى كل يوم.

وليسمح لى القارئ أن أعرض الفكرة من خلال مثل واحد فقط:

إذا نظرنا إلى موازنة الهيئة العامة للأبنية التعليمية وحصلنا على أرقام تقريبية لنصيب كل محافظة من هذه الموازنة، وطرحنا على المجلس التنفيذى للمحافظة

فى اجتماع مشترك مع المجلس الشعبى المحلى احتياجات المحافظة من المدارس من جهة، والموازنة المتاحة فى العام القادم (٩٧/ ٩٨ مثلا) من ناحية أخرى.. وجاء الأعضاء التنفيذيون والمحليون للاجتماع القادم باقتراحاتهم حول استغلال هذه الموازنة على النحو الأمثل فى تحقيق الأهداف المرجوة، ودارت المناقشات التفصيلية ولو طيلة اجتماع كامل أو يوم كامل فسوف نكون قادرين على أن نصل إلى حلول عملية وفورية ومحلية بأقل التكاليف.

سوف يقترح أحد الأعضاء - سواء من التنفيذيين أو من الشعبيين - شراء هذا المبنى العتيق الذى يمثل تحفة معمارية والذى أهمله أصحابه لأنهم عدد كبير من الورثة، وليس هناك استعداد عند أحد من المواطنين لشرائه.

سوف يكون المبنى جاهزا للعمل خلال فترة أقل بالتأكيد من الفترة التى يستغرقها بناء المدرسة وسوف تكون تكاليفه فى النهاية أقل من تكاليف البناء، وأنا لا أقصد التكاليف الفعلية فحسب، ولكنى أقصد أيضا التكاليف السلبية التى تسببت فى فقدان كثير من الأراضى الزراعية على أطراف المدن لأنها كانت فى الفترة الماضية أقل ثمنا من الأراضى التى فى داخل كردون المدن.

ليس هذا فحسب، بل إن المصالح الحكومية القائمة فى نفس النطاق المحلى كثيرا ما تكون فى حاجة إلى الاستغناء عن أحد مبانيها لتنتقل إلى مكان آخر وخذ - على سبيل المثال - الإدارة الزراعية والبيطرية وإدارات الصحة القديمة.. إلخ.

وإذا تمت تسوية مثل هذه الأمور فى النطاق المحلى ورفعت بها مذكرة إلى مجلس الوزراء فسوف يوافق على الفور.

مثل هذه الحلول المحلية التى تتيحها مناقشة الموضوع والاحتياجات والموازنة

على مستوى المحليات لا يمكن أن تزدهر أبدا - ولا حتى يمكن أن توجد - لو تركت الأمور كما هى عليه الآن على المستوى المركزى لأنه يستحيل على هذا المستوى أن يناقش هذه التفصيلات بهذه الدقة والواقعية ، وبهذه الرقابة والشفافية التى تتحقق بلاشك بأقصى درجة فى المجتمعات المحلية المعنية بالأمر .

أكثر من هذا فإن بعض المدارس القديمة صارت الآن فى قلب أسواق المدن الصغيرة بحيث أصبحت جدرانها الأربعة بمثابة محلات ، ولا تستطيع المدرسة أن تصرف هؤلاء الباعة عنها لأن إدارات الوحدات المحلية نفسها تستفيد من وجودهم لأنها تحصل من هؤلاء الباعة رسوما أسبوعية فى مقابل هذا الانتفاع .

وهكذا أصبح أداء العملية التعليمية مستحيلا فى فصول مثل هذه المدارس . . ولو ترك الأمر بيد السلطات المحلية (الشعبية والتنفيذية) لاستفادت من القيمة المادية لموقع هذه المدارس فى شراء مواقع أخرى لا تصل تكلفتها إلا إلى عشرين فى المائة من ثمن أرض هذه المدارس القديمة ، وهكذا يمكن بناء خمس مدارس - على الأقل - مكان المدرسة غير الصالحة للاستعمال التربوى والمحسوبة - بالتجاوز - على أنها مدرسة .

ومن حسن الحظ أن المحليات فى الدول المتقدمة جميعا تقوم بهذا الدور خير قيام ، والدليل أننا لم نسمع عن مدارس من ذات الفترتين والفترات الثلاثة والأربعة . . إلخ . . ولا عن الكثافة التى تصل إلى أربعين طالبا وخمسين وستين فى الفصل . . ولا سمعنا فى هذه البلدان عن مدارس بلا أفنية ، ولا عن مدارس جديدة بدون دورات مياه . . وهكذا .

على أن القضية الأخرى التى لا تقل أهمية عن توفير المدارس الجديدة، هى صيانة المدارس القائمة، ولا أعتقد أن الصيانة يمكن أن تتم على المستوى المطلوب إذا تمت إدارتها مركزيا، بل على العكس، فإن أقصى نجاح يمكن تحقيقه فى هذا المجال أن يكون تحت إشراف هيئة المدرسة نفسها وليس إشراف الإدارة التعليمية فى المركز أو فى المحافظة.

وقل مثل هذا فى كل التعديلات والتحويرات التى تجد المدرسة نفسها مضطرة إلى إتمامها كبناء سور، أو فتح باب، أو تعلية حائط، أو الفصل بين طرقتين، أو إعادة بناء سلم، أو استحداث آخر، أو تهيئة الفناء لأن يكون ملعبا، أو تهيئة قاعة لأن تكون مدرجا أو مسرحا . . إلخ هذه السلسلة التى لا تنتهى من التعديلات المعمارية التى لم تتمكن مدارسنا طيلة أربعين عاما من أن تأخذ فيها أية خطوة إيجابية، لأن أحدا كائنا من كان ليس على استعداد لأن يعلق الجرس فى رقبة القط!!

الفصل التاسع والثلاثون
هل يمكن إلغاء المصروفات والرسوم المدرسية؟

كنت أتمنى أن يرفع أحد المواطنين قضية أمام المحكمة الدستورية العليا يتمنى فيها على المحكمة أن تلغى المصروفات التى تحصلها الوزارة ـ وزارة التربية والتعليم بالطبع ـ من التلاميذ والطلاب فى مراحل التعليم المختلفة، وذلك لأن الدستور ينص فى إحدى مواده على أن التعليم مجانى، وهكذا فإن هذه الرسوم غير دستورية.

ولكن يبدو أن أحدا لن يقوم بهذه المهمة البسيطة، وهكذا فسوف يستمر أولياء الأمور فى دفع هذه المصروفات إلى ما شاء الله، ولن تعدم الوزارة بعض العباقرة الذين يدبجون المذكرات البيروقراطية الكافية والكفيلة برفع بعض هذه الرسوم عاما بعد عام.

وهذا هو ما حدث بالفعل فى السنوات الماضية وما هو كفيل بأن يحول الأمر فى السنوات القادمة من مبالغ تافهة إلى مبالغ لا يستهان بها، وسوف تكون هناك مرحلة انتقالية يتولى فيها فاعلو الخير تسديد الرسوم لمن عجزوا عنها، ولكن ستأتى مرحلة يصبح هؤلاء من الكثرة بحيث لا يجدون ما ينفقون، ولا يجدون من يسدد لهم ولا يجدون ـ بالطبع ـ النفقات الكفيلة باللجوء إلى المحاكم لحمايتهم من هذه المصروفات غير الدستورية.

وللأسف الشديد فإنى أكاد ألمح هذا الوقت فى الأفق القريب على الرغم من أنى لا أعد نفسى من بعيدى البصر!!

ولعل مشكلة هذه المصروفات تنبئنا عن ثلاث قضايا خطيرة سوف نتناولها واحدة بعد الأخرى.

القضية الأولى: التى تقود إليها المصروفات المدرسية أنها تقودنا خطوة بعد أخرى **إلى إلغاء مجانية التعليم**، أو إلى إهدارها على أسوأ تقدير، وأنا أعرف تماما أن ما ينفق فى هذه المصروفات لا يكاد يبلغ عشر معشار ما ينفق فى الدروس الخصوصية مثلا، ولكنى أحب أن أذكر أن وزيرنا النشيط قد صرح أكثر من مرة عقب نتائج الثانوية العامة بأن الأوائل لم يتلقوا الدروس الخصوصية أبدا، إذن فهم قد تعلموا بالمجان لولا هذه المصروفات التى تطيح بسمعة الوزارة التى علمت أبناءها (الأوائل) فى المدارس (الرسمية) بالمجان لكنها ضحت بسمعتها العظيمة من أجل هذه (القروش) البسيطة التى حصلتها.

قد أنتقل بسرعة إلى الأثر النفسى العظيم الذى يحدثه إلغاء هذه المصروفات فى نفوس الطبقات الكادحة التى يعلم المتفوق فيها أن الحكومة لم تطالبه بمصروفات على الإطلاق.

أليس هذا بالطبع أفضل بكثير جدا من أن يحس هذا الأول (أو المتفوق) أنه لولا الثرى فلان الفلانى قد دفع للحكومة تلك المصروفات (الزهيدة) ما كان قد استطاع استكمال تعليمه فى مدارس الحكومة (المجانية)؟ هذه هى نقطة البداية ونقطة النهاية أيضا فى كل القضايا المتعلقة بالمبدأ.

وأنا أعرف أن هذه الرسوم تحصل تحت مسمى محدد، فبينها رسوم للمعامل ورسوم لمجلس الآباء. . وهكذا، ولأن العلة تدور مع المعلول وجوداً وعدماً كما يقول الأصوليون وخبراء التشريع، فلربما سأل سائل : هل من حق الطالب الذى يتلقى تعليمه فى مدرسة ليس فيها معمل - وما أكثر هذه المدارس - أن يعفى من سداد رسوم المعامل؟ هذا هو السؤال المهم لأن الرد الجاهز هو أن هذه المصروفات ليست مصروفات دراسية وإنما مصروفات خدمات .

وسؤال آخر هو : ولماذا إذن ليست هناك مصروفات للملاعب (رغم غيابها هى الأخرى)؟ ألا ترى أننا نستطيع القول بأن المسألة خرجت من حدود المعقول إلى حدود اللامعقول؟

فى هذا المقام تحضرنى واقعة طريفة، وهى أن المركز الثقافى الفرنسى فى القاهرة يتقاضى من طلابه فى فرع المنيرة مصروفات دراسية أكثر من تلك التى يتقاضاها فى فرع مصر الجديدة، وهو يعلن السبب صراحة وهو أن مركز المنيرة يضم معامل لغات ووسائل سمعية وبصرية غير متوافرة فى مركز مصر الجديدة، فإذا كان الأمر كذلك فهل تستطيع وزارة التربية والتعليم أن تقتدى بالمركز الموجود فى القاهرة ، وأن تكون منطقية بالقدر نفسه؟

□

القضية الثانية : هى أن آلية تحصيل هذه المصروفات تتسبب فى إحداث أكبر شروخ فى مهابة الناظر والمدير والمدرسين وكل فرد فى إدارة المدرسة. .

ففى بداية العام الدراسى يحاول القائمون على أمر المدرسة أن يضبطوا الأمر

عند المنبع فيربطوا بين تسليم الكتب المدرسية وبين سداد المصروفات ولكنهم يفاجأون بتصريحات الوزير بعدم الربط بين هذا وذاك وبضرورة تسليم الكتب حتى لو لم يدفع الطلاب المصروفات!!

وكلما حاول القائمون على المدارس أن يجدوا المنفذ الذى يستطيعون منه محاصرة الموقف والإمساك بزمامه فى أيديهم ، خرجت تصريحات المسئولين الكبار الذين لا يليق بهم إصدار غيرها لتفقد هؤلاء المسئولين المدرسيين القدرة على تحصيل المصروفات . .

وبلغ الأمر فى هذه المسألة فى العام الماضى أن التوجيهات صدرت بتحرير الاستمارات للطلاب المتقدمين للشهادات العامة حتى لو لم يكونوا قد سددوا المصروفات المدرسية ، هذا هو الجانب المضىء من القصة ، أما الجانب الآخر فقد كانت النتيجة كما ذكر هؤلاء المسئولون المدرسيون بأنفسهم أنهم حولوا فى نهاية العام إلى الشئون القانونية وإلى النيابة الإدارية لأنهم أهملوا فى تحصيل الرسوم الدراسية ، وهكذا لم ينج من هؤلاء المربين والإداريين متوسطى الحال إلا من تمكن من إجادة اللعب بوجهين . .

وبلغ الأمر مداه فى أحد امتحاناتنا العامة فى العام الماضى حين عوقب أحد النظار عقابا شديدا وصارما لأنه كان قد منع أحد الطلاب من دخول الامتحان لأنه لم يسدد المصروفات ، وسمح للطالب بأداء الامتحان فى ذلك اليوم على الرغم من أنه لم يكن قد سدد هذه المصروفات ثم عوقب الناظر مرة أخرى لأنه لم ينجح فى تحصيل الرسوم !!

أذكر هنا واقعة طريفة وهى أن كثيرا من الكليات الجامعية تحرم كثيرا من طلاب

الدراسات العليا من دخول الامتحان إذا لم يكونوا قد سددوا الرسوم قبل الامتحان بشهر كامل ، ولا يستطيع أحد أن يعقب على الجامعات بمثل ما تم مع هذا الناظر المسكين في العام الماضي.

القضية الثالثة : هي فقدان المصداقية، ولست في حاجة إلى أن أطيل في شرح الآثار النفسية والاجتماعية لفقدان المصداقية من أجل حفنة قروش في النهاية ، لا تبلغ نقطة في بحر الميزانيات الضخمة التي خصصتها الدولة للتعليم بفضل همة الوزير النشيط، ولكني لا أستطيع أن أتجاوز عن أن أذكر أن أهم ما نعلمه لتلاميذنا هو القدوة، وأن أهم عناصر القدوة هو الصدق. .

فكيف يمكن أن نحكي لهم عن أن الثورة جعلت التعليم بالمجان بينما هم يدفعون رسوما دراسية، وكيف يمكن أن نقول لهم إننا ننحاز مع الزمن إلى مصالح الشعب بينما هم يسمعون أن طه حسين قد أقنع حكومة الوفد في ١٩٥٠ بأن يكون التعليم كالماء والهواء. .

صحيح أن الطلاب يرون بعض الماء يباع في زجاجات ، ولكنهم لا يزالون يجدون الماء النقي في الصنبور، بل ربما أن أكثر من تسعين في المائة من شعبنا لا يعرف أن هناك من يشتري الماء في زجاجات مقفولة! فهل نطمع لهؤلاء أن يظل التعليم لهم على هذا النحو كالماء والهواء؟



الباب التاسع

آفاق جديدة فى التربية والتعليم



الفصل الأربعون

إدماج الأنشطة التربوية فى البرامج التعليمية

أسوأ ما يواجه نظامنا التربوى والتعليمى ليس هو الدروس الخصوصية، ولا نقص المبانى التعليمية، ولا نظام الامتحانات السقيم، ولا تكدس المناهج، إنما الأخطر من هذا كله - فى رأيى - هو غياب الأنشطة التربوية، فبدون هذه الأنشطة يخرج التلاميذ والطلاب من مدارسهم لا كما دخلوها فحسب، وإنما أسوأ بكثير مما دخلوها، ذلك أن النمو البدنى (والجسمانى) يسير فى طريقه ولا يتوقف على حين يتوقف النشاط العقلى، وبدلا من أن ينمو فإنه يترهل بما يحيط به من قفشات أو نكات أو تصرفات هزلية دون أن يجد سبيله إلى تنمية المهارات بالأنشطة الفكرية أو الفنية أو الألعاب الرياضية.

وكثيرا ما يحلو لى أن أفرق لزملائى من الأطباء بين اللعب والعبث، فاللعب له قواعده ونتائجه وروحه ونظامه، أما العبث فهو بلا قواعد ولا نتائج ولا روح ولا نظام.

ومما يؤسف له أن النشاط التربوى فى مدارسنا الآن تحول إلى مرحلة العبث وصورة العبث بدلا من أن يكون فى مرحلة اللعب.

وكلنا يعرف أن الأنشطة التربوية هى التى تصقل شخصية التلميذ والطالب،

وأنه بدون هذه الأنشطة يستحيل على المدرسة أن تزعم أنها أدت دورا محددا فى بناء هذه الشخصية، ومع هذا فقد أصبحت مدارسنا وتلاميذنا فى شغل عن هذا بتحقيق المجموع الكبير وبالنجاح فى الامتحان، وبرفع نسب الحاصلين على الدرجات النهائية، ويتكرس هذا بصورة واضحة جدا فى تهانى الفخر والإعلانات الصريحة التى تعلن بها المدارس الخاصة عن نفسها فى نهاية كل عام دراسى وقبل مطلع كل عام دراسى جديد، حتى تستقطب أعدادا جديدة ممن يريدون أن يحققوا مثل ما حقق أسلافهم.

وليس ببعيد عن الأذهان ما كانت مدارسنا نفسها تقيمه وتقدمه من أنشطة تربوية، بل إن جماعات النشاط فى بعض المدارس النموذجية كانت تصل إلى ما يزيد على أربعين جماعة فى كثير من الأحيان: للصحافة، والخطابة، والإذاعة، والخط العربى، والتمثيل، والإلقاء، والجماعة الدينية، والنادى الإنجليزى، والنادى الفرنسى، وجماعة الخرائط، والرحلات، وأصدقاء السائح، وجماعة التاريخ، والتصوير الضوئى الفوتوغرافى، والتصوير التشكيلى، والزخرفة، والنحت والخزف، وأشغال النجارة، والتربية الزراعية، والصناعات الغذائية، والمناحل، وأصدقاء البيئة، ونوادى العلوم، ونماذج الطيران، والفلك، والقبة السماوية، ونوادى البيئة، والكيمياء، وجماعة الفيزياء، والخدمة الاجتماعية، وجماعة المكتبة، ومتحف العلوم، ونوادى الكمبيوتر، والرفق بالحيوان، وتربية الحرير، فضلا عن الجماعات الرياضية لتنس الطاولة، وكرة اليد، وكرة السلة، والكرة الطائرة، والراكيت، وألعاب القوى، واختراق الضاحية، والشرطة العسكرية، وجماعات الجوالة، والكشافة، وفريق الموسيقى، وفريق الكورال، ونادى السينما، وأصدقاء المسرح، وأصدقاء الأمم المتحدة، وجماعة التسلح

الخلقى، والمراسلات، وهواة طوابع البريد، وهواة جمع العملات، وتنسيق الزهور، والمقصف المدرسى. . إلخ. وكانت المدارس النموذجية تخصص الفسحة الكبيرة فى يومين من أيام الأسبوع (وكانت ساعة كاملة من الزمن) لممارسة هذه الأنشطة واجتماعات جماعاتها.

وأعتقد أن عودة هذه الأنشطة إلى الحياة وإلى النسق التربوى العام أصبحت بمثابة الهدف الأولى الذى ينبغى على الإدارات التربوية المختلفة (بما فيها الوزارة نفسها) أن تسعى إلى إبرازه إلى الوجود خلال الفترات القادمة.

ومن حسن الحظ أن هناك - الآن - كثيراً من الإيجابيات التى يمكن أن تسهم فى ازدهار الأنشطة التربوية:

(١) فعلى سبيل المثال أصبح عدد أعضاء هيئات التدريس يسمح بتخصيص مدرسين متفرغين للأنشطة التربوية، وفى هذا الصدد فإنى أفضل ألا تكون وظيفة الأنشطة التربوية مرتبطة بالمواد العلمية التى يدرسها هؤلاء الأساتذة، وإنما بنشاطهم هم، فليس شرطا أن يكون المسئول عن جماعة الخطابة هو مدرس اللغة العربية، وإنما الأستاذ الذى يهوى الخطابة بالفعل، كما أنه ليس شرطا أن يكون المدرس المسئول عن جماعة التصوير الضوئى مدرسا للعلوم، وإنما مَنْ يمارس هذه الهواية ويهواها بالفعل.

(٢) أصبح من الممكن أن توفر فى الموازنة درجات وظيفية لمشرفى الأنشطة التربوية ضمن توصيف الوظائف، وأن يتحول المدرس إلى مشرف نشاط وأن يترقى مشرفو النشاط فى نفس السلالم الوظيفية التى يترقى فيها المدرسون. . وهنا لابد أن نفهم أن وظيفة مشرف النشاط ومسئوله وظيفة تربوية فى المقام الأول

والأخير، وينبغي لها أن تحظى بكل الاهتمام شأنها شأن وظيفة المدرس بالضبط، وليس أقل منها شأنا أو كيانا، ومن ثم فإنه لابد من تأهيل لها، وإعادة تأهيل، ودورات توجيهية دورية تجدد الفهم والمعلومات حتى يمكن لنا أن نرتفع بمستوى هذا الأداء التربوى.

(٣) أصبح من الممكن في وجود التليفزيون والإذاعة ووسائل التعليم عن بعد أن يتم اختصار كثير من ساعات الدراسة التقليدية لمصلحة الأنشطة التربوية، وفى هذا يصدر الفهم التربوى عن أن المدرسة مسئولة (بانفراد) عن تعليم القيم فى المقام الأول، على حين أن المؤسسات التعليمية الأخرى قادرة على القيام بالوظائف التعليمية بدرجة كفاءة مساوية للمدرسة وربما تفوقها، وهكذا فإن التخصيص السليم والتوظيف الأمثل يقتضى أن تركز المدرسة على القيم، على حين تتقاسم الوسائل التعليمية الأخرى معها القيام بعملية التعليم.

□

بعد هذا نأتى إلى أمثلة تطبيقية للنشاط التربوى، وقد صار من المتاح الآن أن يعاد النظر فى أسلوب تفعيل كثير من الأنشطة التربوية، وفى هذا الصدد فإنى سأكتفى بالحديث عن الرحلات المدرسية كنموذج للنشاط التربوى الذى أطالب بإدماجه فى البرامج التعليمية:

على سبيل المثال فإن توافر العدد المعقول من المدرسين ومشرفى الأنشطة التربوية كفيل برفع مستوى الفائدة المرجوة والمتحققة من أية رحلة ترفيهية أو دراسية يقوم بها التلاميذ أو الطلاب، وذلك بتوفير مشرف لكل عشرة طلاب على الأكثر بحيث يمكن أن تكون الرحلة مجالا للتفاعل القيمى والتربوى بين

الأخ الأكبر أو الأب (ولا نقول المشرف ولا الأستاذ) وبين الإخوة الصغار أو الأبناء (ولا نقول التلاميذ أو الطلاب)، ويمكن ببساطة شديدة تنظيم برنامج الرحلات بحيث تكون هناك على الأقل ست رحلات لكل فصل على مدار كل عام دراسى بواقع رحلة كل شهر.

ولا يمكن - فى نظرى - تحقيق الأهداف التربوية ولا الوطنية من برنامج تعليمى بأقل من هذا العدد من الرحلات (ومن المشرفين)، وهو العدد الذى يكاد يكفى بالكاد للإلمام بالوطن وأرضه ونشاطه الاقتصادى والاجتماعى، وللإلمام بالحياة الاجتماعية والثقافية والتاريخية على نحو ما ينبغى.

ويقتضى هذا أن تكون هناك برامج واضحة لأجندة كاملة للزيارات وطرق إتمامها والحجز والارتباط بشركات السياحة والنقل، ولا مانع إذن من أن تكون هناك فى كل مدرسة مجموعة مصغرة من تربوى وإدارى تتولى تنظيم برامج الرحلات، وبحيث إنه فى كل مدرسة من المدارس المتوسطة (٢٤ فصلا) يكون لكل فصل يوم كامل فى أتوبيس المدارس أو أتوبيس الرحلات المحجوز للمدرسة على مدار الشهر (وأيام الدراسة فى الشهر تتعدى أربعة وعشرين يوما بالكاد)، وفى هذه الحالة يسهل على المدرسة تنظيم رحلات الفصول بحيث يكون معروفا من أول العام أن فصل أولى رابع - على سبيل المثال - سيقوم بست رحلات هى - على سبيل المثال - فى أيام: السبت ١١ أكتوبر، والأحد ١٠ نوفمبر، والاثنين ١٢ ديسمبر، والثلاثاء ١٣ فبراير، والأربعاء ٩ مارس، والخميس ٨ أبريل. وبهذا يتوزع اليوم المخصص للرحلات الستة على أيام الأسبوع الستة بحيث لا يطغى على يوم واحد فيجور على المواد التى تخص هذا اليوم من أيام الأسبوع فى المناهج الدراسية، ويكون معروفاً كذلك أن رحلة شهر أكتوبر للمتحف المصرى،

ورحلة شهر نوفمبر للقناطر الخيرية، ورحلة شهر ديسمبر للقلعة ومتحف الفن الإسلامى، ورحلة شهر فبراير إلى بعض مصانع العاشر من رمضان، ورحلة شهر مارس إلى شارع الصحافة والصحف اليومية، ورحلة شهر أبريل إلى الإسكندرية وأبى قير . . وهكذا.

أما برنامج السنة الدراسية التالية فيتضمن ٦ رحلات أخرى تكون واحدة منها إلى نفق الشهيد أحمد حمدى ورأس سدر، والثانية إلى الفيوم، والثالثة إلى مدينة السادات ووادى النطرون، والرابعة إلى المتحف الحربى والمتحف الجيولوجى، والخامسة إلى جامع عمرو والكنيسة المعلقة، والسادسة إلى المركز القومى للبحوث.

وعلى نفس النمط تكون رحلات الفرقة الثالثة إلى متحف مختار، وحديقة الأندلس، وإلى قناة السويس ومدينة بورسعيد أو بورفؤاد، وإلى أحد مصانع الأدوية، وإلى رشيد وآثارها الإسلامية، وإلى بانوراما ٦ أكتوبر، وإلى حلوان والعيون الكبريتية.

وفى فرقة رابعة تكون الزيارات إلى المتحف اليونانى والرومانى ومتحف الأحياء البحرية فى الإسكندرية، وإلى شبرا الخيمة ومصانعها وترعة الإسماعيلية، وإلى محطة من محطات الكهرباء أو تكرير البترول، وإلى منطقة الأزهر والقاهرة الفاطمية، وإلى أحد الموانئ الكبرى، وإلى وحدة من وحدات القوات المسلحة.

وفى فرقة خامسة تكون الزيارات إلى بيت الأمة وضريح سعد ومنطقة الدواوين، وإلى دار الكتب والوثائق القومية، وإلى حديقة الأسماك، وإلى

منطقة المسلة والآثار الفرعونية فى المطرية، وإلى كلية الفنون الجميلة، وإلى جامعة من الجامعات الكبرى.

وفى فرقة سادسة يزورون متحف الفن الحديث فى مرة، والمطار الدولى فى مرة ثانية، وآثار دهشور فى مرة ثالثة، ومصانع حلوان فى مرة رابعة، ومستشفى كبير كقصر العينى فى مرة خامسة، وإلى أبواب القاهرة القديمة وآثارها فى مرة سادسة.

وفى فرقة سابعة تكون الرحلات إلى الأهرام وسقارة، وإلى حديقة الحيوان، وإلى مصنع للبتروكيماويات، وإلى مدينة من المدن الجديدة تحت الإنشاء، وإلى المقطم وهضابه، وإلى الواحات البحرية.

وهكذا يتكامل على مدى السنوات الدراسية الثمانية المسموح فيها بالرحلات الطويلة (بدءا من الخامسة الابتدائية وحتى الثالثة الثانوية) برنامج تربوى يشمل الحضارة وتاريخها والنشاط الاجتماعى والاقتصادى والعسكرى والعلمى فى مصر.

وهكذا.. وهكذا.

وبمثل هذه البرامج المقننة والمدروسة جيدا يمكن استيعاب جميع طلاب المدارس بقدر من التنسيق مع كل هذه المزارات ويتم التخطيط لهذا البرنامج بمستوى دقيق بحيث لا يزدحم مزار على حين يبقى مزار آخر بلا زوار.

وبالإضافة إلى هذه الرحلات الستة التى هى من رحلات اليوم الواحد، فلابد أن تتاح لكل طالب رحلتان: رحلة فى نصف العام إلى واحد من المزارات الشتوية

الأحد عشر فى : الأقصر، أو أسوان، أو قوص وإسنا، أو الغردقة، أو سفاجة، أو المنيا، أو شرم الشيخ، أو طابا، أو نويبع، أو الوادى الجديد، أو رأس سدر.

ورحلة أخرى فى إجازة الصيف إلى أحد المصايف العشرة فى : شاطئ الإسكندرية، وأبى قير، والعجمى، ورأس البر، وبورسعيد، والعريش، وجمصة، وبلطيم، ومطروح، والعلمين، ومارينا، وقرية أخرى من الساحل الشمالى.

وينبغى فى كل هذا أن ننتبه إلى ألا يصاب المدرسون والمشرفون التربويون بالملل من تكرار كل رحلة فلابد أن يتوزعوا على هذه الرحلات بجدول حكيم حتى لا يصابوا بالملل ولا بالتلقائية الروتينية هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فلابد من تثقيفهم هم أنفسهم بالقيم التى ينبغى أن يلتفتوا إليها فى هذه المزارات بما يضمن لهم أن يكون موقفهم فى الرحلة أقوى من موقف الطلاب، وبحيث تكون لهم القدرة على الإجابة بحكمة وعلم عن أسئلة هؤلاء.

وهذا نموذج واحد لما ينبغى أن يتم فى كل الأنشطة التربوية الأخرى.

بمثل هذا التنسيق وحده نكون قد ربينا أنشطة تربوية كفيلة بصقل الشخصية وتعميق الانتماء للوطن وتعليم النظام وتربية القيم، وأعتقد أن الأوان لم يعد يسمح بالتأخير.

الفصل الحادى والأربعون

هل يمكن ضبط تأرجح المجاميع والخلاص من مبدأ لجان الرأفة؟

تعود المصريون أن يسمعوا تعليقات الطلاب بعد ظهور نتائج الثانوية العامة - وما يشابهها من نتائج الشهادات الأخرى - بأن المجاميع هذا العام مرتفعة أو منخفضة، أو بأنها مرتفعة عن العام الماضى، أو منخفضة عنه، أو أنها مرتفعة عن العام الماضى لكنها أقل ارتفاعا عن العام الذى قبله، أو أنها لم تصل حتى الآن إلى الارتفاع الذى حققته منذ ٥ سنوات.

والشاهد أن هذا الكلام المرسل يدل بصورة أو بأخرى على الحقيقة. فمع أنه لا يمثل الحقيقة بصورة دقيقة، فإنه يعبر عن الحقيقة بطريقة أو بأخرى، فهو لا يأتى من فراغ، ولا يأتى عفو الخاطر، وإنما يصدر عن مقارنات حقيقية وإن لم تجر بطريقة علمية.

والحاصل أن سير الأمور ومجرياتها يكفل للمراقبين أن يتأكدوا من هذه الأحكام. فعلى سبيل المثال تأتى نتائج مكتب التنسيق لتحسم بطريقة رقمية صحة الدعاوى القائلة بارتفاع أو انخفاض مستوى المجاميع، فلو أن المجاميع قد ارتفعت بالفعل فإن الحدود الدنيا للقبول فى الكليات المختلفة سترتفع بالتالى، والعكس صحيح، ومع أن هناك عوامل طارئة تؤثر فى الحدود الدنيا كزيادة أعداد المقبولين أو خفضهم، فإن تأثير مثل هذه العوامل محدود بالطبع، ويؤثر فى

محدوديته أن تكون نسبة الزيادة فى أعداد المقبولين فى الحدود المقبولة والمعقولة حول ١٠٪ أو ١٥٪، أما عندما تزداد النسبة إلى ١٠٠٪ على نحو ما حدث ذات مرة، فإن الحدود الدنيا تنخفض حتى مع ارتفاع المجاميع إلا إذا كان ارتفاع المجاميع ملموسا بدرجة كبيرة وعندئذ يتعادل التأثيران.

وفى كل الأحوال فإن الأمل يراود كثيرين من الذين يتأملون الأمور بمنطق العدالة فى أن يحسوا بطريقة أو بأخرى أنه ليس هناك تضخم ولا ركود فى المجاميع، أى أن تظل قيمة التسعين فى المائة ثابتة من عام إلى آخر، فلا يقال إن الذى حصل على تسعين فى المائة فى الثانوية العامة عام تسعة وثمانين يتفوق فى الحقيقة على الذى حصل على تسعة وتسعين فى المائة عام تسعة وتسعين على سبيل المثال.

وبعبارة أخرى لا تكون قيمة المجاميع كقيمة النقود تنخفض مع الزمن، ويؤكد على مشروعية هذه الأمنية أن للمجاميع سقفا نهائيا هو درجة النهاية العظمى، على حين أن النقود بحكم سعر الفائدة وبحكم النشاط البشرى (فيما قبل سعر الفائدة) قابلة لأن يزداد المتداول منها مع الوقت، وإذا ازداد المتداول مع ثبات نسبى فى الموارد، فإن الأمر الطبيعى أن تنخفض قيمة النقود، وأن تزداد قيمة الموارد، وأن ترتفع الأسعار. . أما فى مجاميع الدرجات فالأمر مختلف.

ومع أن بعض العباقرة ظنوا أن بإمكانهم التلاعب فى هذه الثوابت، وذلك بتخطى النهايات العظمى ومنح درجات تفوق المائة فى المائة لبعض الطلاب من أجل رفع مستوى الدرجات، فإن أحدا من العقلاء لم يتقبل مثل هذه الفكرة، كما أن الفكرة نفسها لم تدخل إلى حيز القبول وسرعان ما توقف العبث القائل بها.

وبعد هذه المقدمة التى طالت بعض الشىء، فمن الأحرى بنا أن نعود إلى سؤالنا: هل يمكن الاحتفاظ بمستوى ثابت للدرجات التى يحققها الطلاب فى الامتحانات العامة؟ والجواب: بالطبع نعم، وقد نجحت كل المجتمعات المتقدمة فى تحقيق هذا.

وقبل أن نذكر للقارئ كيف يمكن تحقيق مثل هذه الفكرة، فإننا نفضل أن نتطرق إلى بعض الفوائد التى تتحقق نتيجة هذه الفكرة. ولنأخذ على سبيل المثال امتحانات شهادات معادلة الطب بشهادة الطب الأمريكية (وقد تغير اسم شهادة المعادلة هذه مرة بعد أخرى)، ففى هذه الشهادة يتقدم للامتحان آلاف من جنسيات ولغات مختلفة، ويكون المطلوب منهم أن يجيبوا فى مواقع مختلفة من العالم وفى نفس الوقت عن أسئلة موحدة ثم يتم تجميع الإجابات من جميع أنحاء العالم وتصحيحها بطريقة شبه إلكترونية لا يتدخل العامل البشرى فيها إلا بمقدار ضئيل جدا لا يكاد يذكر، لأنه يكاد يكون واحدا من المليون على سبيل المثال إن وجد.

مع هذا فإن نتائج هذه الامتحانات قد تظهر ارتفاعا فى مستوى المجاميع أو انخفاضا فى مستوى المجاميع، وفى هذه الحالة فإن السبب لا يعود إلى ما يمثل السبب الرئيسى عندنا وهو قبضة يد المصححين والمراجعين ومقدرى الدرجات وسياسة الوزارة وسياسة الدولة، ولكنه يعود إلى أسباب أخرى من قبيل مستوى الأسئلة نفسها (أو ما يعبر عنه بطريقة مناظرة للتعبيرات التى ذكرناها للتو بقولنا: قبضة يد واضعى الأسئلة بدلا من قبضة يد مقدرى الدرجات)، وقد حاول العالم المتقدم التغلب على هذه الظاهرة بما يسمى بنوك الامتحانات. ومن قبيل ما هو وارد من أن يرتفع مستوى الطلاب فى سنة من السنوات (لأسباب تتصل بإقبال

طبقة الكريمة منهم عند المنبع على هذا النوع بالذات من التعليم) على نحو ما يحدث عندما يكرم العالم فيزيقيا بارزا أو رائد فضاء، فتكون النتيجة أن يقبل أفضل الشباب فى ذلك العام على دخول الكلية التى تخرج فيها النجم، وتتواصل النتيجة بعد ٤ سنوات أو بعد المدة للحصول على البكالوريوس فيكون مستوى التقديرات مرتفعا بين أبناء هذه الدفعة بالذات وتشتد المنافسة.

فى هذه الحالات وفى مواجهة الأمر الواقع الذى فرضته ظروف معينة تتدخل السلطات العليا للامتحانات أو ما يسمى مجلس الامتحانات بطريقة علمية دقيقة لضبط مستوى الدرجات عند ذات المستوى الذى مضت عليه الأمور فى السنوات السابقة.

كيف يتحقق هذا؟ من البدهى أن العملية معقدة ولها حسابات ومعاملات دقيقة جدا، ويتدخل الحاسب الآلي فى كل خطواتها ببرامج موضوعة سلفا، ولكننا مع هذا سنحاول تبسيط الأمر للقراء بصورة مبسطة جدا (لكنها ليست الحقيقة تماما)، وسنذكر أن هذا يتم على خطوات.

فى الخطوة الأولى يتم جمع النسب المئوية للدرجات التى حصل عليها كل الناجحين.

فى الخطوة الثانية تتم قسمة هذا المجموع على عدد الطلاب الناجحين فنحصل على رقم مئوى هو متوسط النسبة المئوية (التى حصل عليها الناجحون فى الثانوية العامة هذا العام مثلا).

فى الخطوة الثالثة تتم مقارنة هذه النسبة بالنسبة القياسية التى تم تحديدها من قبل بناء على متوسطات عشر سنوات حيث تم حساب متوسط هذه

المتوسطات . . من البدهى أن متوسط هذا العام قد يكون مساويا تماما وتقريبا (فى حدود محددة على سبيل المثال حتى ٢ فى الألف زيادة أو نقصا) للمتوسط القياسى، وعندئذ تعتمد النتائج كما هى، ولكن - وهذا هو الأغلب - ستكون النسبة أعلى أو أقل من المتوسط القياسى، وعندئذ تحدد النسبة بين متوسط هذا العام والمتوسط القياسى وبناء على هذه النسبة يتم تحديد معامل تضرب فيه كل النسب التى حصل عليها الطلاب وينشأ مجموع جديد غير المجموع الذى حدده التصحيح، وإنما هو مجموع اعتبارى يتم على أساسه التعامل مع الطلاب فى القبول فى المستشفيات أو الكليات أو الدراسات العليا أو وظائف العمل . . إلخ .

وعلى سبيل المثال التوضيحى فإن متوسط مجاميع الثانوية على مدى السنوات العشر الماضية كان ٥ , ٦٧ ٪ .

فإذا كان عدد الطلاب الناجحين فى الثانوية العامة عام ٢٠٠١ مائة ألف طالب، فإن الحاسب الآلى يتولى جمع درجات هؤلاء الطلاب وقسمتها على مائة ألف، وتكون النتيجة - فرضا - واحدا وسبعين فى المائة . بمقارنة هذه النتيجة بالمتوسط القياسى للمجموع (وهو محدد سلفا ومعروف كما قلنا : سبعة وستون ونصف فى المائة) فإن النسبة بين الرقمين تنبئنا أن مجاميع هذا العام توازى ٧١ : ٥ , ٦٧٪ من المتوسط القياسى، وبحساب المعامل وهو مقلوب هذه النسبة أى ٥ , ٦٧ : ٧١ يصبح هذا المعامل ٩٥٪، أي أن مَنْ حصل على مائة فى المائة فى عام ٢٠٠١ ٪ يكون قد حصل على ما يوازى ٩٥٪ من المجموع الاعتبارى، كما أن من حصل على ٩٠٪ يكون قد حصل على ٥ , ٨٥٪ من المجموع الاعتبارى، ومن حصل على ٩٢٪ يكون قد حصل على ما يوازى ٤ , ٨٧٪ من المجموع الاعتبارى ،كما أن من حصل على ٨٢٪ يكون قد حصل على ما يوزى ٩ , ٧٧

من المجموع الاعتبارى . . وهكذا وهكذا .

ومن البدهى أن هذا يتم حسابه بطرق آلية أوتوماتيكية لا تستغرق وقتا ولا تحتمل لبسا أو خطأ أو اجتهادا قابلاً للموجهين .

والأمر وارد أيضا فى حالات أخرى حين ينخفض المتوسط العام لمجموع الدرجات إلى ٦٥٪ فقط، ومعنى هذا أن متوسط مجاميع العام إلى المتوسط لقياس توازى ٦٥٪ : ٦٧,٥٪، وحساب المعامل وهو مقلوب هذه النسبة أى ٦٧,٥ : ٦٥ يصبح هذا المعامل ١٠٣,٨٪ ، أى أن من حصل على تسعين فى المائة فقط يحصل على مجموع اعتبارى قدره ٩٣,٤٪، وكذلك من حصل على ثمانين فى المائة فقط يحصل على مجموع اعتبارى قدره ٨٣ ٪ .

وهكذا فإنه وبالتبعية لنظرية الضرب فى المعامل تتلاشى تلقائيا الشكوى ـ على سبيل المثال ـ من انخفاض نسبة الناجحين، وتختفى الحاجة إلى إعطاء درجات الرأفة التى تعطي جزافا والتى قد ترفع من قيمة مجموع الراسب ليصبح فوق مجموع الناجح . . ففى حالتنا هذه فإن الحاصل على ٤٨٪ ترتفع درجته بحكم نظرية الضرب فى معامل إلى أكثر من ٥٠ ٪ . . وهكذا يجتاز درجة النجاح دون حاجة إلى كثير من البكاء والجدل والعطف واللجوء إلى مجلس الدولة والمحكمة الإدارية العليا .

وعندئذ فإن قيمة تقدير ممتاز تظل كما هى، وكذلك قيمة تقدير جيد وجيد جدا ومقبول .

بل عندئذ فإن حدود النجاح والرسوب نفسها لا تصبح منحة من لجان الرأفة ولا من لجان الممتحنين ولا من مجلس الكلية .

ومن البدهى أن مثل هذه الحسابات يمكن تطبيقها على كل مادة كما أمكن تطبيقها على المجموع الكلى ، وبهذا يمكن ضبط نسب النجاح فى المواد المختلفة ، بل على كل سؤال حين تثير الصحف اليومية المصرية أن السؤال الثانى فى الكيمياء كان فوق المستوى!! وتحت ضغط الصحف يلغى السؤال ويضيع وقت من أجابوه وتعبوا فى إجابته .

كما يمكن بنفس الطريقة ضبط معدلات الدرجات التى تحدد القبول فى أقسام وكليات مختلفة بنظام المواد المؤهلة .

بمثل هذا التفكير فقط يمكن «معايرة» وضبط الأمور فى الامتحانات العامة بدءا من ظاهرة ارتفاع المجاميع وتضارب الأرقام وحتى لجان الرأفة وما قادت إليه من مشكلات معقدة .

وبمثل هذا التفكير فقط يمكن الاستغناء فى المستقبل القريب عن ثلاثة أرباع الجهد المبذول فى مكتب التنسيق واختصاره إلى يوم واحد فقط بلا أدنى مبالغة ، ويتم بالتالى توفير وقت العام الدراسى ، سواء فى الجامعة أو فى التعليم العام ، وعندئذ تصبح هناك إجازة وتصبح هناك بداية حقيقية وحاسمة للعام الدراسى .

الفصل الثانى والأربعون
آفاق جديدة لمدارس اللغات

عندى إيمان ويقين أن الحضارة لا تتحقق ابتداء ولا تزدهر ولا تصل إلى قمتها بدون اللغة، فاللغة هى الكفيلة بأن يتحقق التواصل بين الناس بأقصى درجاته من الفعالية، وهو ما يكفل تحقيق الفهم فيما بين (الملقى) و(المتلقى) أياً كانت وسيلة الإلقاء والإرسال والتلقى.

ويستحيل على مستوى الأفراد أن تجد ناجحا فى أى مجال دون أن يكون عنده تفوق فى اللغة، وليس معنى هذا أن يكون عنده تفوق فى اللغة الفصحى أو فى اللغة الأجنبية، وإنما المقصود هو اللغة التى يتم بها العمل الذى يتفوق هو فيه.

وإذا ما سألنا اليوم عما يعوز أى جهاز رئيسى من الأجهزة التى تباشر مسئوليات قومية أو دولية متميزة، فإن الإجابة المتكررة ستكون شكوى الرئيس من مستوى إدراك العاملين المساعدين له لما ينبغى أن يقال أو يكتب، وسنجد أن أكبر المآسى الناشئة عن سوء الفهم لا تنشأ إلا نتيجة سوء فى التوصيل نتيجة «عيب» لغوى.

وقد قادنى النقاش مع زملائى فى قسم القلب فى الأسبوع الماضى أن أثبت لهم حقيقة فى غاية الأهمية.. فقد كانوا فى غاية الإعجاب بملخص عربى لإحدى

الرسائل الجامعية بعدما صيغ بلغة عربية راقية قادرة على الإفهام، وتفضل الأستاذان المناقشان فأشارا بوضوح وبصراحة إلى إعجابهما اللامتناهى بهذا الملخص، وبلغ الأمر بهما معا واحدا بعد الآخر أن قالا إنهما لم يفهما من الرسالة كلها ما فهماه من الملخص العربى، وبدأ الزملاء الآخرون - بمن فيهم من أتموا رسائلهم ومَنْ لم يتموا - يتغزلون فى جمال هذا الملخص وإبداعه.

وكنت حريصا على التطرق فى النقاش معهم إلى كل جوانب القضية إلى حد أنى كنت أدافع عن قدرتهم الكامنة على الإتيان بمثل هذا الملخص إذا ما أظهروا اهتماما بإجادة التعبير عن عملهم العلمى فى رسائلهم وبحوثهم، وزعمت لهم أن الملخص الذى سيعده أى منهم لعمله سيكون بمنأى عن أن يصل إلى إبداعه أكبر شعراء العربية.

ومازلت فى أخذ ورد حتى دفعت بعضهم إلى المحاولة وحتى نجحت المحاولة تماما وقد أصبح فيما كتب وبعد أن عدله ونقحه قادرا على أن يدرك قيمة وضع اللفظ فى مكانه وقيمة البحث عن المصطلح الصائب، وعن الفعل المناسب، وعن تركيبة الجملة الأكثر اتساقا مع المعنى.

وقد خرج جميع زملائى من هذا النقاش وهم يندبون حظهم جميعا أن حرموا الاستمتاع من أن يعبروا بلغتهم عما ينبغى أن يعبروا عنه كما ينبغى لهم أن يعبروا.

وقد أدركوا (أيضا) بوضوح وجلاء تامين كيف أن الأساتذة الأمريكيين يجيدون التعبير اللغوى، بل يتخذون من إجادتهم لهذا التعبير وسيلة بديعة إلى الإبداع العلمى فيما يعرضون من أفكار جديدة تعتمد فى جزء كبير منها على

البلاغة بمعناها الأصلى، وهو أن لكل مقام مقالا، وأن لكل معنى أسلوبا فى التعبير، وأن البلاغة الحقة هى موافقة المقال لمقتضى الحال، وأنها فى كلمة واحدة لا تعنى أكثر من الإبانة.

نتنقل من العلم إلى الإدارة حين يكون التراسل اللغوى بمثابة الوسيلة الوحيدة للتواصل بين المديرين ومَنْ هم دونهم ومن هم أعلى منهم، ومن العجيب أننا نلاحظ اليوم كل مدير وهو يحمل أكواما من المذكرات على يديه ويذهب إلى مَنْ هو أعلى منه ليفسر كل مذكرة كتبها ببعض كلام شفوى يضيفه إلى ما هو مكتوب أو يفسر به ما هو مكتوب، مع أن هذا يتنافى تماما مع معنى وأسلوب المذكرات المكتبية.

ولكن ماذا يفعل الرؤساء إزاء مذكرات تنقصها القدرة على الإبانة؟ أى تنقصها البلاغة؟ لابد إذن من أن يشرحها أصحابها الذين كتبوها، وقد رأيت بعينى رأسى كثيرا من الرؤساء يسألون المدير عن المذكرات التى عرضوها ماذا تقصد؟ ما هو المطلوب؟ بل يصل بعضهم إلى أن يلزم هؤلاء بكتابة سطر فى النهاية يكون متضمنا ما هو مطلوب منه الموافقة عليه بحيث إنه إذا وافق كتب هذا المعنى دون أن يضطر إلى مناقشة كل ما هو غير مفهوم من المقدمات الطويلة التى تحفل بها المذكرات.

ويبدو لى أن قصة هذا النمط من السلوك قديمة، وهى تتعلق بحقب متواصلة من القهر التعليمى والتربوى، فضلا عن السياسات التى شجعت «عدم الإبانة» كسبيل إلى الكسب والترقى والنفوذ فى الوقت الذى كان الوضوح يكلف أصحابه ثمنا غاليا ولا يعود عليهم إلا بالأذى.

وفى ذهنى الآن واقعة مهمة ذكرها الزعيم الوطنى الكبير سعد زغلول باشا فى مذكراته، وهى أنه كان يفكر فى ضرورة أن يكون لوزارة المعارف كاتب يتولى تحرير المواد المهمة التى تحتاج إلى هذه الإبانة، وقد عبر سعد زغلول باشا لنفسه عن فكرته فى مذكراته، ثم رشح لهذه الوظيفة الكاتب العظيم مصطفى لطفى المنفلوطى، وأثنى على ما يتوقعه منه إذا ما شغل هذه الوظيفة.

والحق الذى لا مرية فيه أن العصر الذى وصلنا إليه الآن أصبح يتطلب منا أن يكون لكل إدارة «هذا الكاتب أو المحرر» الذى يتولى صياغة كل ما يحتاج إلى صياغة بطريقة قادرة على الإفهام ومانعة للبس.

ولهذا كله فإنى أتطلع إلى نمط جديد من مدارس اللغات يكون قادرا على تزويد أقسام اللغات فى الجامعة بطلاب وطالبات متمكنين غاية التمكن من لغاتهم، سواء فى هذا اللغة القومية (العربية) أو اللغات الأخرى، ويدخل هؤلاء إلى أقسام اللغات فيرتقى فكرهم بما يتعلمون من أنماط التفكير النحوى والصرفى والبلاغى والأدبى والمجازى، فضلا عن الثقافات الأدبية والنقدية والنصية المكملة، وبهذا يتخرج لنا فى كل عام ما لا يقل عن خمسة آلاف ممن يتقنون اللغات إتقان الكاتبين القادرين على ما يسمى بالتعبير الوظيفى، فيتولون تحرير الخطابات والمذكرات والمراسلات والتعليمات والتوجيهات والشروح، كما يتولون تسجيل الأحداث والوقائع والجلسات، ولابد لهؤلاء من أن يتضمن تعليمهم المبكر فى مدارس اللغات كل ما هو متصل بالخط، سواء فى ذلك خط اليد أو الخط الآلى والإلكترونى وما يتصل به من برامج معالجة الكلمات على أجهزة الكمبيوتر المختلفة فيكون مستواهم بصفة مبدئية متفوقا فى برنامج الوندوز

(الشبابيك) على كمبيوترات «آى. بى. إم» وبرنامج الناشر الصحفى على كمبيوتر «الماكنتوش»، كما يكونون على دراية كاملة باستعمال المعاجم وأمهات كتب اللغة والأدب العربى والأجنبى كالأغانى مثلا وسلسلة لونجمان الإنجليزية أو سلسلة الأعمال المشهورة الفرنسية.

ومن حسن الحظ أن مصر نفسها عرفت هذا النوع من المدارس فى مرحلة مبكرة فيما سمى بتجهيزية دار العلوم.

وليس من الصعب أن نحول بعض المدارس فى الأقسام الأدبية من التعليم الثانوى الحالى إلى هذا النمط الجديد من مدارس اللغات التجهيزية بعد أن نحل دراسات لغوية وأدبية متقدمة ومكثفة محل بعض دراسات العلوم الاجتماعية، وذلك وفق منهج ذكى، فضلاً عن أن يعاد تدريس العلوم الاجتماعية من مفهوم اللغة والحضارة بما يتيح أن يكون تدريس التاريخ نفسه من خلال الأدب، وذلك من خلال فصول مختارة من كتب التاريخ التى كتبت بأسلوب أدبى رفيع لا من خلال كتب تاريخية صماء موضوعة بطريقة تفتقر إلى الأدب، كما يكون تدريس الجغرافيا من خلال كتابات أقرب ما تكون إلى الأدب بعينه ككتابات محمد عوض محمد وجمال حمدان وسليمان حزين وغيرهم ممن عرضوا الكثير من موضوعات الجغرافيا بطريقة أدبية شائقة.

ليس من الصعب إذن أن نصمم برنامجا جديدا لنمط جديد من مدارس اللغات التى ينتقل طلابها إلى أقسام اللغات فى الجامعة، فيخرجون لنا كتابا قادرين تماما على التعبير الوظيفى الجيد دون أن نشغل البال بأن نتوقع منهم أن يكونوا أدباء أو شعراء أو روائيين، لكنهم مع ذلك ينجحون بتفوق إذا مارسوا

الصحافة وينجحون أيضا بتفوق إذا مارسوا الترجمة أو إعادة الصياغة، بل ينجحون جدا إذا ما تولوا تدريس اللغات لتلاميذ جدد من أمثالهم، سواء فى مدارس علمية أو فى مدارس اللغات.

فهل نبدأ من الآن فى خطوة حيوية جدا لحضارتنا التى لابد لها أن تنهض بسرعة قبل أن تمضى الألفية بضع سنوات أخرى!

الفصل الثالث والأربعون

الأنماط الغائبة من المدارس الخاصة

نعلم أن أغلب المستشفيات الخاصة الاستثمارية ليست إلا مبنى كأنه عمارة صغيرة لا تحيط به حديقة وإنما تحيط به عمارات أخرى، وليس له جراج وإنما تتبعثر عربات الأطباء والزوار فى الشوارع المحيطة، وليس للمستشفى بنك دم خاص، وربما ليس له معمل خاص، ولا قسم أشعة كامل، ولا إمكانات طوارئ متقدمة.

كذلك فإن أغلب المدارس الخاصة التى تنشأ حديثا ـ والتى أنشئت فى الفترة الماضية ـ ليست إلا مبنى يرتفع رأسيا ويتوسع رأسيا، والفناء نفسه قد لا يكون إلا سطح المبنى فوق الدور السادس لأنه أقصى دور يُسمح به بدون مصعد، وقد يكون الفناء فى الدور الأرضى من المبنى وليس حوله، وليس للمدرسة بعد هذا ملاعب ولا معامل ولا مكتبة ولا مسجد ولا حديقة، والفصول تصل مساحتها بالكاد إلى الحدود الدنيا من مساحات الفصول التى لابد منها، والطرقات صورية أكثر منها وظيفية، والسلالم أضيق من أن تتسع لحركة الفصول كلها فى نفس الوقت، ومن نعم الله أن طابور الصباح يكفل الحركة فى نظام وإلا انهار السلم مع تدافع الطلاب عليه!

أليس هذا هو نمط المدارس الخاصة التى أقيمت فى الفترة الماضية ولا تزال تقام بنفس الأسلوب فى كل مكان من مصر؟

متى يعود إلينا النمط الجميل الذى كانت عليه مدارسنا فيما مضى؟ الجواب مرتبط بالتفكير الاستثمارى والتفكير التمويلى، ولكى لا أذهب بعيدا فيستغرقنى الوقت فى وصف ما هو قائم فإنى أقفز بالقارئ إلى ما أقترحه من حلول:

(١) لابد للحكومة أن تسارع إلى منح قطع أراض كبيرة لا تقل القطعة منها عن عشرة آلاف متر مربع لبناء المدارس، وذلك بإيجار رمزى جنيه واحد لمدة تسعة وتسعين عاما، بهذا تضمن الحكومة عدم (تسقيع) هذه الأرض أو استغلالها فى أغراض تجارية، أو التصرف فيها بما تضمنه حقوق الملكية، كما تضمن خفض نفقات تمويل المبانى التعليمية، وبهذا تتيح الفرصة للمستثمرين للإقبال على هذا المجال وقد انخفضت التكاليف الاستثمارية للمدارس الجديدة بما قيمته ٤٠٪ على الأقل، وهو ما تمثله قيمة الأرض حاليا. وبهذا تتحقق لنا مدارس خاصة جديدة فيها أدنى حدود البيئة المدرسية الصالحة صحيا ونفسيا.

(٢) الأهم من هذا أن تمنح الحكومة مساحات أخرى أكبر من الأرض لا تقل القطعة منها عن ستين ألف متر مربع (١٥ فدانا) لإقامة مدارس خاصة ذات داخلية، نظرا للحاجة الملحة إلى وجود هذا النوع من المدارس لأبناء طبقة المهنيين المتميزين الكادحين الذين تحول ظروف الأب والأم معاً دون وجودهما مع أولادهما بالقدر الكافى فى البيوت، على حين يقضى هؤلاء الأبناء ساعتين على الأقل يوميا (وهو زمن طويل) فى الانتقال من المدرسة وإليها. وهذا النمط المطلوب والغائب عن مدارسنا حتى الآن مطلوب بشدة، ولابد أن يتم تأهيل العاملين فيه على نحو راق يكفل تنشئة أجيال جديدة على نمط راق فى السلوك يفوق النمط الذى يتاح لهم فى بيوتهم لو أنهم بقوا فيها على نحو ما هو موجود الآن حيث يعودون فلا يجدون الأبوين ويخرجون قبل أن يروا الأبوين.. وهكذا.

(٣) النمط الثالث الذى أظن أسلوب المدارس الخاصة هو الأقدر على الوفاء به، هو تلك المدارس المرتبطة بالمصانع، وهى مدارس خاصة تتيح للمصانع الكبرى المنتجة أن تتعهد طلابا منذ بداية المرحلة الثانوية بالتعليم وبالإنفاق عليهم وتربطهم فى ذات الوقت بإدارات وأقسام المصنع المختلفة بحيث يكون تعليمهم الثانوى متوازيا فى ذات الوقت مع تعليم هندسى وصناعى متميز يتم وضع برنامجه بطريقة ذكية تستهدى تجارب الدول المتقدمة فى هذا المجال، ويكفل هذا النوع من التعليم الخاص تكوين جيل متميز من مهندسى المستقبل القادرين على تطوير الصناعات بما يسبق العالم كله، وليس مجرد استيعاب ما أنجزه الآخرون.. وهنا ينبغى علىّ أن أنبه إلى الخلط الذى يقع فيه بعضنا حين يظن أن نمط التعليم الخاص يعنى التعليم بمصروفات يدفعها الطالب، على حين أن نمط التعليم الخاص هو أوسع من هذا، بل قد يتطرق إلى أن يدفع المصنع أو المؤسسة مكافآت للطلاب الملتحقين به.

وهذا فهم جدير بالتنبيه عليه فى ظل الخلط الشائع عندنا بين كثير من المفاهيم.

(٤) النمط الرابع الذى أظن المدارس الخاصة أقدر على القيام به هو التعليم الرياضى حين يتبنى عدد من النوادى الكبيرة وعدد من الاتحادات الرياضية الكبيرة إقامة مدارس ثانوية رياضية داخلية فى المدن الجديدة على نحو ما قامت القوات المسلحة بهذا النمط، ويكون الفارق الأساسى أن هذه المدرسة تركز على التفوق الرياضى المتخصص جدا، ويكون هذا النوع من المدارس مؤهلا بل وله الأفضلية فى الالتحاق بكليات التربية الرياضية.

وبهذا فقط يمكن لنا صناعة الأبطال أو على الأقل صناعة المدربين والمعلمين الذين يتولون فى جيل تال صناعة الأبطال واللاعبين المتميزين. وأعتقد أن البنات

المصريات فى حاجة إلى هذا النوع من المدارس الخاصة أكثر من حاجة البنين المصريين .

(٥) النمط الخامس من المدارس الخاصة يرتبط بالتعليم المصرفى ، وأعتقد أن البنوك الكبيرة لابد أن تسارع بإنشاء عدد من المدارس الخاصة التى تتولى تأهيل طلاب المرحلة الثانوية بالعلوم المالية والمصرفية ، بحيث يتفوقون فى هذه العلوم والمهارات والخبرات عندما يلتحقون بكليات التجارة والاقتصاد والإدارة ويكونون قادرين على أن يفهموا لغة البنوك والمصارف والبورصات بقدرة أكبر من أولئك الذين لا يتاح لهم هذا إلا بعدهم بثلاث سنوات وربما سبع سنوات فى ظل الحقيقة التى نعرفها من أن كثيرا من كليات التجارة تهمل التدريب العملى وبهذا لا يتخرج منها إلا من هم ملمون فقط بما هو نظرى دون العملى .

□

هذه خمسة أنماط - على سبيل المثال - لا يستطيع التعليم العام أن يتفوق فيها على التعليم الخاص بأى حال من الأحوال خاصة إذا ما قررنا أن نمنح الفرصة بالفعل لهؤلاء الأبناء من الجيل المتطلع إلى مستقبل أفضل لوطنه ولنفسه .

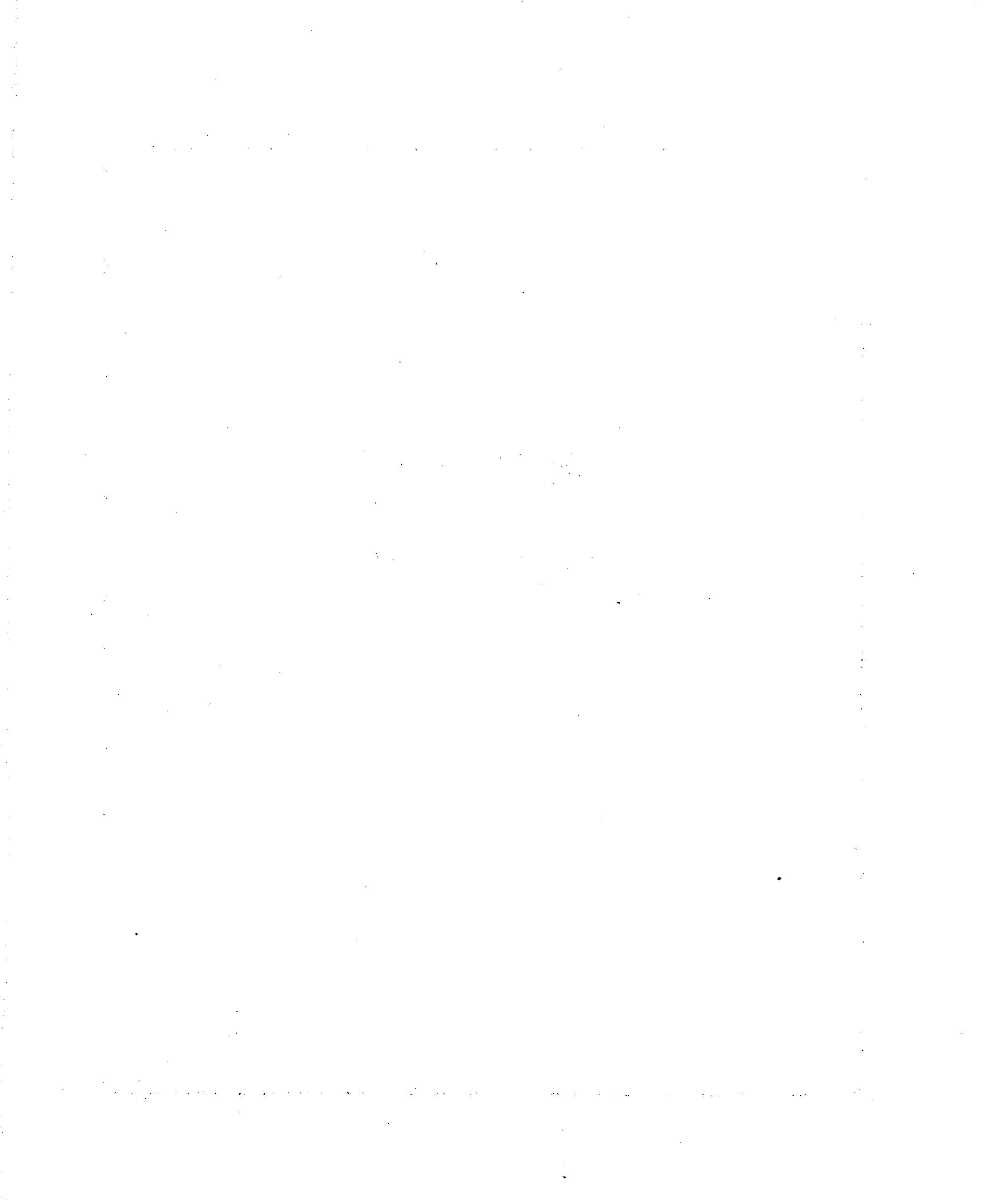
ولابد أن نكون واعين - بالقدر الكافى - أنه بدون هذه الأنماط من التعليم سيظل السباق المحموم والفارغ من المضمون يمضى نحو مجموع الثانوية العامة وأزمة الثانوية العامة وأمراض الثانوية العامة .

وبدون مثل هذه الأفكار لن يستقيم التفكير فى المستقبل التعليمى لهذا الوطن الحافل بالذكاء والأذكياء ، والحافل أيضا بالرغبة فى تحسين الأداء ورفع الدخل الفردى والقومى على حد سواء .



الباب العاشر

استمرار التفوق



الفصل الرابع والأربعون

دراسة قديمة غير ناضجة

عن استمرار التفوق

تمهيد

كان من فضل الله عليّ أن وجدتنى محتفظا فى أوراقى الخاصة بصورة «كربونية» من هذا البحث، أما «كربونية» هذه فتعنى أن الصورة كانت بالورق الكربون وهى الطريقة الوحيدة للاستنساخ التى كانت متاحة فى ذلك الوقت، قبيل انتشار ماكينات التصوير مباشرة، ومعنى ذلك أن هذا البحث كتب بخط اليد فحسب، ولم تتعد النسخ التى استنسخت منه عدد أصابع اليدين، وأتذكر أنى قدمت النسخة الأصلية لوزير التربية والتعليم فى ذلك الوقت، وقدمت نسخة أخرى لمدرسة المتفوقين الثانوية، كما قدمت نسخا أخرى لمن ساعدونى بالمعلومات التى ضمنتها هذا البحث، وفى مقدمتهم مدير التعليم الثانوى فى محافظة دمياط الأستاذ مختار منيسى.

وقد دفعني إلى إجراء هذه الدراسة سببان مهمان ومنفصلان.

السبب الأول: أنني كنت في ذلك الوقت أحد أفراد أكثر من عينة من عينات البحث في عدد من رسائل الدكتوراه والماجستير في علم النفس والتربية، وكانت هذه الرسائل تتخذ من طلاب مدرستي الثانوية «مدرسة المتفوقين النموذجية» ما يمثل عينات البحث، أو بلغة الطب البيولوجية: فئران التجارب، وكنا نتبادل هذا الوصف بقدر من السعادة والاستهزاء مع أنه لم يكن وصفا دقيقا تماما، ذلك أن الدراسات لم تكن تترك فينا أثرا معمليا أو مرضيا، وإنما كانت الدراسات دراسات حالة فحسب، تستقصي ما هو موجود بالفعل، كأن تجرى اختبارات الذكاء المختلفة وتقارن بين نتائج الاختبارات المختلفة، أو بينها وبين نتائج اختبار مستحدث يبتغي واضعوه قياس قيمة صدقه أو قدرته على القياس!! وهكذا.

وعلى نحو ما تكون عادة المراهقين في هذه السن في تقليد مَنْ هم أكبر منهم، فقد كنت شغوفا بأن أجري بحثا من هذه البحوث.

من ناحية أخرى فقد كانت هناك ظاهرة تشغل بالي بقدر كبير في هذه الفترة، إذ كنت أرى كثيرين ممن يظهرون تفوقا دراسيا مبكرا يفقدون هذا التفوق بعد حين، وكنت أعجب لهذا، وأحاول تلمس أسبابه، ومعرفة مدى الحقيقة في استمرار التفوق.

وفي هذا الصدد شدني مثل صارخ لأحد مَنْ كانوا متفوقين تماما في الشهادة الابتدائية فإذا به يتراجع في الشهادة الإعدادية إلى مرتبة متأخرة تماما.

كما كانت هناك أمثلة واضحة تترامى إلى أسماعنا كطلاب في مدرسة

المتفوقين عن بعض الذين فقدوا التفوق للأبد عندما وصلوا إلى المدرسة، أو عندما وصلوا السنة الثالثة الثانوية أو عندما وصلوا إلى أوائل الجامعة أو إلى نهايتها، بل كان هناك مثل واضح لأساتذة لنا كانوا أوائل كلياتهم في الليسانس والبكالوريوس، ومع هذا فإنهم لم يواصلوا دراساتهم الجامعية العليا، على نحو ما هو مفترض.

وكان هذا هو السبب الثاني لتفكيرى فى إجراء هذا البحث.

□

ولأنى كنت أفتقد تماما الخبرة بمثل هذه البحوث، فقد مضيت فى البحث بخطوات بدائية، وقد ابتدأت هذه الخطوات بتحديد «عينة البحث»، وقد رأيت أن تكون هذه العينة مكونة من دفعة كاملة من الحاصلين على الشهادة الابتدائية عام ١٩٧١ فى محافظة دمياط بأكملها وهم الذين حصلوا بعد ذلك على الشهادة الإعدادية عام ١٩٧٤، وكان هذا جهدا شاقا جدا، ولكنى أمضيت الصيف كله فى ذلك العام (١٩٧٤) فى تقصى أوضاع هؤلاء، وكان من السهل نظريا والصعب عمليا متابعة كل تلميذ من هؤلاء، ولكن مع قدر كبير من السؤال والتوجيه عن مصائر الطلاب والمدارس الإعدادية التى يلتحقون بها بعد حصولهم على الابتدائية أمكن تحديد مصير هؤلاء ومع أن بعض المدارس الابتدائية تصب خريجيها بطريقة روتينية فى مدرسة إعدادية معينة إلا أن خريجى بعض المدارس الأخرى يتوزعون على مدارس مختلفة، سواء فى المدينة المجاورة أو غيرها. هذا فضلا عن بعض حالات انتقال الأسر وهى محدودة.

ولم تكن الآلات الحاسبة قد انتشرت فى ذلك الوقت، لهذا لزمت ما لا يلزم من حساب الدرجات على الطريقة التى يراها القارئ فى جداول البحث، فقد حولت مجموع الابتدائية وكانت نهايته الكبرى ٢٠٠ درجة إلى مجموع مناظر من ٢٦٠ درجة التى هى النهاية القصوى لمجموع الشهادة الإعدادية، وقد أتممت هذا كله بالحساب اليدوى(!!) ثم حسبت الفارق بين المجموعين فى كل حالة على نحو ما يرى القارئ.

وقد رتبت الحالات فى مجموعات حسب نسبة التغير فى المجموع، فبدأت بمن زادت نسبة مجاميعهم وهم قلة نادرة، ثم بمن نقصت مجاميعهم بمقدار أقل من ٥٪، ثم ما بين ٥٪ و١٠٪.. وهكذا.

وحين بدأت فى ترتيب الحالات فإنى أيضا اغترارا بعافيتى وقدرتى لجأت مرة أخرى إلى لزوم ما لا يلزم فرتبت الحالات حسب الفرق فى مجموع الدرجات.

ولم تكن قدراتى أو تخيلاتى العقلية فى ذلك الوقت قد وصلت إلى حدود أن تحسب المتوسط على مستوى الدفعة كلها، فضلا عن أن الحاسبات الآلية فى ذلك الوقت كانت لا تزال معدودة على أصابع اليد الواحدة، ويتم تأجيرها فى الجهاز المركزى للتعبئة والإحصاء، أو مركز الحساب العلمى فى جامعة القاهرة بناء على خطابات تمر على الأمن!!

وهكذا فإنى ظننت أن اللجوء إلى معايير الإحصاء العلمى التى كنت قد قرأت عنها نظريا يمثل نوعا من أنواع التزيد، مع أنه بدون هذه المعايير لم يكن للبحث أن يكون ذا قيمة علمية، ومع هذا فقد كنت أظن أنه يكفينى من بحث كهذا أن أدق جرس الإنذار منبها إلى ما يتهدد استمرار التفوق.

ومع هذا كله فقد أتممت هذا البحث على نحو ما هو عليه الآن، وقد حرصت فيه وفى مقدمتى له كما يرى القارئ على كل ما يميز شخصية المراهق من غرور، وثقة زائدة، وتعال منفر، وادعاء.. إلخ)، وقد رأيتنى وأنا أقرأ البحث بعد أكثر من ربع قرن من إتمامى له أبتسم سخرية من نفسى، ولكنى مع هذا لجأت إلى الشجاعة الأدبية كى أحتفظ بنصه على نحو ما هو عليه، وألا أدخل عليه أى تغيير فى أى لفظ، وألا أضيف إليه أو أنقص منه، وقد حرصت أن أقدمه كما كتبته صورة لتفكير مراهق غير ناضج، وإن كان الجهد المبذول فيه كبيرا، وكبيرا جدا، لمن لا يعرفون.

وربما لا تزال الفرصة سانحة لأن نستخدم البيانات «الخام» الموجودة فى هذا البحث Data لتحويلها إلى معلومات ذات قيمة Information ، وبخاصة مع سهولة الحصول على بعض البيانات الأخرى كجنس الطالب (ذكر/ أنثى)، وكالريف والحضر.. إلخ.. ولكنى أظن أن المعنى الذى يبرزه هذا البحث القاصر يرتبط بقصوره أكثر مما يرتبط بمحاولة الكمال، أو فرض الكمال على شىء قاصر بطبعه.

النص الحرفى للبحث كما كتبته فى ١٩٧٤

يمر الطالب فى دراسته بامتحانات بمثابة المحطات الرئيسية على طريق الدراسة هى الشهادات، ولاشك أن للشهادات أهميتها عند الطالب، لا لذاتها أو لكونها غاية فى حد ذاتها، وإنما لكونها نهاية مرحلة تعليمية وبداية مرحلة أخرى بالنسبة له، سواء كانت مرحلة تعليمية، أو عملية، حسب ما تقتضيه ظروف الطالب وتؤثر فيه الشهادات من حيث كنهها.

وللشهادة امتحان، وفى كل امتحان متقدم ومتأخر، وناجح وراسب، ولكل طالب فى الامتحان درجة.

والدرجة تابعة للامتحان، فهى تختلف من امتحان لآخر، أو لا تختلف لأن الامتحان ليس تابعا لها. والطالب إذن معرض لأن يزيد مجموعه فى امتحان تالٍ أو يقل، ومن ثم كان ذلك أمرا طبيعيا وأثرا حاضرا.

ولكل أثر مؤثر، ومن هنا فإنه يتوارد إلى الأذهان سؤال تفرضه الظروف والنتائج: لم قلّ مجموع هذا؟ أو لم زاد مجموع ذاك؟

ونحن عاجزون عن أن نصل إلى الأسباب والمؤثرات بدقة لأعداد الطلبة الضخمة. ونحن فى الوقت نفسه محتاجون إلى أن نصل إلى تلك الأسباب، وما لا يدرك كله لا يترك كله.

المتفوقون هم ثروة البلد وأحق الطليعة بالرعاية، والثروة لابد من تتبعها والمحافظة عليها حتى لا تفسد أو تضل وتضيع.

وأول شهادة تقابل الطالب هى الشهادة الابتدائية، وثانى شهادة هى الإعدادية، وللطالب فى هذه مجموع من مدرسة، وفى تلك مجموع آخر من مدرسة أخرى، ونهايتا المجموعين مختلفتان، مما يجعلنا نحول أحد المجموعين إلى المجموع الآخر المقابل فى الشهادة الأخرى، أو نحول كلا المجموعين إلى نسبة مئوية ثم نقارن.

ولما كان مجموع الشهادة الابتدائية مائتى درجة (عام ٧٠/ ١٩٧١) ومجموع الشهادة الإعدادية مائتين وستين درجة (عام ٧٣/ ١٩٧٤) وهما العامان اللذان امتحن فيهما الطلبة الذين نجرى عليهم بحثنا هاتين الشهادتين كان من المتعسر - لا لامتناع ولكن لصعوبة فى الغمليات الحسابية بداية، وعدم دقة فى النهاية - أن نحول كلا المجموعين - معا - إلى نسبة مئوية، فقد رأينا تحويل مجموع الابتدائية إلى مجموع الإعدادية الذى يقابله.

أما الطلبة الذين أجرينا عليهم البحث فهم هؤلاء الذين حصلوا على أكثر من ٩٠٪ من مجموعة الشهادة الابتدائية (عام ٧٠/ ١٩٧١) بمدارس محافظة دمياط. وقد وصل هؤلاء الطلبة إلى الشهادة الإعدادية فى (عام ٧٣/ ١٩٧٤)، فاختلفت

مجاميعهم فزاد القليل ، وقل الكثير حسب ما هو موضح بالجداول المرفقة .

وطبيعى - كما قلنا - أن يزيد المجموع أو يقل ، لكننا كما ذكرنا من ذى قبل نبحث عن الأسباب حتى نتلافاها بقدر الإمكان ، وذلك فى سبيل إصلاح التعليم ، وإصلاح التعليم هو الغاية القصوى التى يبغيها وطننا ، فإصلاح التعليم = ضمان المستقبل ، وإذا كانت قضية التعليم قضية عامة ، وجب أن يكون الرأى فى هذا الموضوع الذى نبحثه لكل ذى رأى ، ولكل ذى رؤية .

وجب أن يدلى كل مسئول برأيه ، سواء كان هذا المسئول ممن يناقش وجهات النظر من ناحية الخطط التربوية ، أو من يتولى وظيفة فنية تتصل بهذا الموضوع ، ومَنْ إلى ذلك ، أو كان هذا المسئول ذا رؤية ، بمعنى أنه كان فى (٧٠/ ١٩٧١) من المسئولين عن هذا الطالب - أو الطالبة - الذى شمله - أو شملها - البحث ، إن كان مدرسا فى المدرسة ، أو المنزل ، أو ناظرا ، أو موجها ، أو كان كذلك فى (٧٣/ ١٩٧٤) كل فى مرحلة الشهادة .

وحتما ستختلف الآراء إن شاء الله أو ستتفق ما وجدت الآراء ، ولكن اختلافها لن يمنع من الاستفادة منها ، بل إن اختلافها هو الذى سيمنح هذه الاستفادة ، وسيبرز من بين الآراء الرأى الصحيح ، بل السليم الذى لاشك سيفيدنا بعون الله فى تحديد أمور يجب الأخذ بها فى نظام التعليم عامة .

ولما كنا نعتبر نفسنا من ذوى الرأى [من باب الاعتبار الشخصى] فقد وجب علينا أن نذكر رأينا ، لا نذكره بأنه فريد ولا بأنه صحيح ، ولا نريد أن يذكره الناس بذلك أو بعكس ذلك كذلك ، لأن الحكم فى صحة الآراء لا نوده أن يكون باعتبار

الرأى أثرا لذى الرأى، وإنما نوده أن يكون باستمداد الرأى لصحته أو خطأه من ذاته .

أما الرؤية فهى حتما ستتعلق بصاحبها، لأنه يدلى بها لكونه مسئولا مشاركا فى أمر نقص نسبة المجموع أو زيادتها .

وأود أن ألفت النظر قبل أن أعرض رأيى أن التفرقة بين (الرأى) و(الرؤية) لم تكن عند اختلاف لفظى لغوى، وإنما هى تفريق اصطلاحى قصدته، وأقصد بالرأى استنباط الحكم فى ضوء القواعد المقررة (مقارنا بذلك تعريف الأصوليين)، وبالرؤية إبداء الحكم فى ضوء الظروف المقررة لدى ذى الرؤية .

أقول وبالله التوفيق :

من الأسباب التى تجعل كثيرا من المجاميع تنخفض، وكثيرا من الكثير تنخفض انخفاضا كبيرا كما هو مبين بالجدول :

(١) انعدام الإشراف العام فى المرحلة الإعدادية :

يتمثل الإشراف العام فى المرحلة الابتدائية فى :

(أ) رئيس القسم : [لا تأثير لهذه الوظيفة على موضوع بحثنا هذا، حيث لم تكن قد وجدت بعد، ولكن تأثيرها لا ينكر بالنسبة لقضية الإشراف العام عموما] .

(ب) موجه القسم : الذى يتابع طلبة الشهادة الابتدائية فى قسمه ويحرص

على أن تكون نتيجة قسمه فى الشهادة الابتدائية مشرفة، ثم إن متابعته لطلبتها ضمن متابعته للمدرسة، وهو يتابع الطلبة لا فى مادة واحدة ولكن فى المواد جميعا بحكم معلوماته التى تيسر له ذلك بالاشتراك مع مناهج المرحلة الابتدائية.

(جـ) ناظر المدرسة: وهو فى مدرسته كناظر كموجه القسم فى قسمه من حيث ما ذكرناه آنفا.

(د) مدرس الفصل: يقوم بالتدريس غالبا للصف السادس مدرس أو مدرسان (وفى أحوال قليلة ثلاثة مدرسين)، ولا يخفى أن لمدرس الفصل (أو مدرسيه) ها هنا مكانة تقترب من مكانة الأبوة لأنها تحيط بأمور كثيرة تتعلق بالطلاب عامة، ويوجه المدرس تلاميذه فى أمور كثيرة، ويعنى بارتفاع المستوى بين الطلبة فى مواده وهى جميع المواد.. إلخ.

(هـ) المنزل: والمنزل قادر على توجيه التلميذ فى الابتدائى لصغر سنه ومساعدته فى واجباته لسهولة مناهجه، ومتابعته فى دراسته لسهولة هذه المتابعة.

فإذا ما نظرنا إلى المرحلة الإعدادية وجدنا:

(أ) ناظر المدرسة: مشغول بأعباء وظيفته الإدارية وكثرة مشاكل المدرسة من ناحية.. إلخ، ولكن هذا ليس هو بيت القصيد، إنما المقصود أيضا أن هذا الناظر متخصص [أى ذو مادة معينة] فهو إن تابع الطلبة تابعهم فى مادته فقط.

(ب) الوكيل، المدرس الأول: وكلاهما كالناظر إن تابعا فإنما يتابعان من مادة التخصص.

(جـ) **المدرس:** لكل مدرس حصته ولا علاقة له بغير ذلك من أحوال الطلاب .

(د) **المنزل:** غير قادر على توجيه الطلاب [إلا قليلا] ولا متابعته ، وإن ساعد فماليا فقط .

[هـ) **موجه المادة:** كل موجه ككل مدرس فى مادته (وإن كان موجه المادة فى الابتدائى هو الآخر أحيانا ما يتابع الطلبة فى مواد أخرى من تلقاء نفسه ، أو إضافة إلى عمله ، وهو قادر على ذلك لما أسلفنا من عوامل) .

وكل هذا له نتائجه السيئة ، سواء ما كان منها يتعلق بهذا البحث ، أم لا يتعلق به [من النتائج : التفكك لدى الطالب بالنسبة إلى المواد ، وانفصال المواد عن بعضها فى نظره وحبه لمادة وكرهه لأخرى . . إلخ] .

□

ونحن نرى علاجا لهذه المشكلة [انعدام الإشراف العام بالمرحلة الإعدادية]

(١) ناظر المدرسة: الحرص فى اختياره :

(أ) تواجد عنصر الأبوة فيه للطلبة ، وهو عنصر ضرورى قبل كل شىء .

(ب) تواجد عنصر الصلة الحسنة بينه وبين المنزل ، سواء كان هذا لاتحاد الموطن أو قربه بقدر الإمكان .

(جـ) خروج وظيفة ناظر المدرسة عن كونها درجة فى السلم الوظيفى ، فإن لم يمكن خروجها فلتخرج وديا ، ولنقيم العنصر الصالح لها بالعمل إن لم يكن قد

قارب هذه الدرجة من السلم ، ولننتدبه لها إن رقى لوظيفة أخرى أعلى فى السلم بحيث لا يؤثر ندبه على ترقيه فى السلم .

(د) العودة إلى نظام المدير فى المدارس الكبرى ، وأرى بالنسبة لهذه المدارس أن يكون لكل مادة مدرس أول بدرجة وكيل أول على الأقل ، وأن يتقاسم المدرسون الأوائل فصول المدرسة بحيث لا يكون هناك فصل إلا ويدخله أحد هؤلاء المدرسين الأوائل ، وبحيث يكون هذا المدرس الأول أبا روحيا للطلاب .

(٢) ثنائية الإشراف فى كل فصل :

نتيجة تطبيق نظام الريادة ظهر فيه أن قليلا من المدرسين تتحقق فيه صفة الريادة وهما :

(أ) الأبوة للطلبة والإشراف الاجتماعى والنفسى والتوجيه الدراسى للطالب . . إلخ .

(ب) تلبية احتياجات الفصل الإدارية والقيام بالأعمال المدرسية الفنية الخاصة بالفصل وامتحانات الفترات والشهور . . إلخ .

وفى الحقيقة أن الأساتذة كبار السن غالبا يوفون بالعمل الأول ، والشباب بالثانى .

ومن هنا طبقت مدرسة المتفوقين بجمهورية مصر العربية نظام الأب الروحى جنبا إلى جنب مع الرائد ، بحيث يختص الأب الروحى بالعمل الأول ، والرائد بالعمل الثانى ، وتتضافر جهود الاثنين من أجل تكوين الحد الإشرافى العام

والمركز لدى طالب المرحلتين الإعدادية والثانوية، والرأى أن نأخذ بهذا النظام تعويضا عن «مدرس الفصل» فى المرحلة الابتدائية.

السبب الثانى: الإشراف المركز:

يتمثل فى الدروس الخصوصية التى يُعنى فيها المدرس بالطالب فى جميع المواد، ولكن بتركيز واهتمام أكثر، والدروس الخصوصية موجودة فى الإعدادية ولكنها من حيث هذه الوظيفة فهى لا تؤديها، ونستطيع إذا ما حققنا ثنائية الإشراف بطريقة حسنى أن نعوض هذا النقص.

□

بالإضافة إلى العاملين السابقين - وهما عاملان مهمان - توجد بعض العوامل الأخرى نجملها فيما يلى:

١ - تغير الظروف الاجتماعية.

٢ - انحراف الطالب عن طريق الجادة خصوصا فى سن المراهقة.

٣ - تأثير بعض المواد مثلا (كالرسم) على مجموع الطالب، ولكن تأثير هذه المادة يكون حوالى ٥٪، ولا يزيد بأى حال من الأحوال على ١٠٪ ولا على ٨٪، فما الحجة إذن بالنسبة لمن يقل مجموعه أكثر من ذلك.

٤ - ما يعترى بعض الطلبة من تغيرات نفسية (سيكولوجية) يكون لها الأثر على نتائجهم.

□

وفى النهاية فإنى إذ أرجو كل ذى رأى أو رؤية أن يوافينا بما يراه كمساهمة منه فى إصلاح التعليم، (وإن كان الجهد قليلا فإن القليل مع القليل كثير) لأذكر بأن هناك شيئا كان ـ إن وجد ـ سيكون خير معاون لنا على بحثنا هذا، وهو البطاقة المدرسية التى تعنى بالنواحى السلوكية والاجتماعية والنفسية والعقلية للتلميذ، مسجلة كل ذلك بواسطة المسئولين عن الطالب.

ولكن البطاقة المدرسية أصبحت لا فائدة لها، وأصبحت فى الغالب تخرج مع التلميذ فى نفس الحالة التى كانت عليها حين اشتراها.

إن البطاقة المدرسية أمر مهم، إننا نعلم ونتعلم، ولكننا يجب أن نتدبر نتائج عملنا لنرنو إلى المستقبل بأعين يبرز منها التفاؤل ويكمن فيها النور.

إن البحث العلمى هو ذلك الذى يقوم على التجربة وقياس نتائجها، وهو الذى يقوم على الاستقراء والأخذ به. من هنا كان باعثى فى عملى هذا ـ الذى أدعو الله أن ينفع به ـ أننى لا أحصى لأحصى، وإنما أحصى لنجعل من لغة الأرقام دلالة فى موكب التعليم العصرى الذى نبغى فيه التطوير إلى ما هو أصلح كما حدد ذلك المسئولون عن هذا البلد، وكما تفرضه الظروف.

وإنى لأتقدم بخالص الشكر والعرفان للأستاذ مختار منيسى مدير التعليم الثانوى بمحافظة دمياط، الذى يسر لى الحصول على نتيجة الشهادة الإعدادية وتابعنى خلال البحث بتوجيهه وإرشاده.

كذلك أتقدم بعظيم الشكر والامتنان للأستاذ عبدالمجيد الشوادفى رئيس سكرتارية التعليم الابتدائى بالمحافظة، الذى يسر لى الحصول على نتيجة الشهادة الابتدائية، وللأستاذ السيد مجد الموجه بالمديرية، الذى أرشدنى إلى الأستاذ عبدالمجيد لنحصل على نتيجة الابتدائية التى تعبنا فى الحصول عليها، وذلك لانعدام رعاية هذه الوثائق.

وفى النهاية . . أدعو الله أن يكلل مساعينا بالنجاح والتوفيق فى دولة العلم والإيمان تحت رعاية رئيسها المؤمن محمد أنور السادات . . وفى محافظة دمياط الحبيبة إلينا فى ظل محافظها الذى شملنا برعايته وتشجيعه اللواء محمد أحمد المنياوى، ومدير التربية والتعليم الذى نؤمل على يديه الخير . . والله الموفق.

تحريرا فى السادس عشر من شعبان سنة ١٣٩٤ هـ

الرابع من سبتمبر سنة ١٩٧٤ م

جداول التتبع

أولاً : الطلبة الذين زادت مجاميعهم

مسلسل	الاســم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار الزيادة ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
١	مصطفى رفعت نويصر	١٨٣	٢٣٧,٩	٢٤٣	٥,١	الشرباصى المشتركة بدمياط	دمياط ع بنين
٢	مها محمد أمين المالكى	١٨٠	٢٣٤	٢٣٦,٥	٢,٥	الشرباصى المشتركة بدمياط	بنت الشاطئ
٣	مجدى على عميرة	١٨٠	٢٣٤	٢٣٥	١	الشعراء المشتركة	الشعراء الإعدادية
٤	سامى يوسف صلاح الدين هلالى	١٨٦,٥	٢٤٢,٤٥	٢٤٢,٥٠	٠,٠٥	الشرباصى المشتركة بدمياط	دمياط ع بنين

ثانياً: الطلبة الذين نقصت مجاميعهم أقل من ٥٪

مسلسل	الاســم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
١	محمد محمد محمد البدرى	١٨١,٥	٢٣٥,٩٥	٢٣٤,٥	١,٤٥	محمد عبده بدمياط	دمياط ع بنين
٢	نورهان محمد رجب نوفل	١٨٠	٢٣٤	٢٣٢,٥	١,٥٠	الجلاء بنات بدمياط	النيل ع بنات
٣	عادل راضى أحمد زيد	١٨٧,٥	٢٤٣,٧٥	٢٤١,٥	٢,٢٥	بنات دمياط (٢)	دمياط ع بنين
٤	أحمد محمد الجوادى عبدالوهاب	١٨٢,٥	٢٣٧,٢٥	٢٣٣,٥	٣,٧٥	الأنصارى (١) بفارسكور	فارسكور ع بنين
٥	عزة محمد محمد المبيض	١٨٢,٥	٢٣٧,٢٥	٢٣٣,٥	٣,٧٥	الشرباصى المشتركة	النيل ع بنات
٦	أشرف فتحى محمد جاب الله	١٨٥,٥	٢٤١,١٥	٢٣٦,٥	٤,٦٥	ميت الخولى بنين	ميت الخولى ع
٧	جمال عبده المغربى	١٨٢,٥	٢٤٥,٠٥	٢٤٠	٥,٠٥	حسن حامد بدمياط	دمياط ع بنين
٨	مدحت عبدالصمد سكرنة	١٩٢	٢٤٩,٦	٢٣٦,٥	٧,١	الإمام محمد عبده	دمياط ع بنين
٩	وفاء محمد عبدالصمد	١٨١	٢٣٥,٣	٢٢٨	٧,٣	السيالة الجديدة	بنت الشاطئ
١٠	راندا سامى سامى ربيع	١٨٦	٢٤١,٨	٢٣٤,٥	٧,٣	الراهبات الخاصة	بنت الشاطئ

تابع ثانياً: الطلبة الذين نقصت مجاميعهم أقل من ٥٪

مسلسل	الاســـم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
١١	محمد على عبدالحافظ أحمد	١٨٧,٥	٢٤٣,٧٥	٢٣٦	٧,٧٥	عثمان بن عفان برأس البر	بورسعيد ع بنين
١٢	هانى بشرى متولى منسى	١٩٢	٢٤٩,٦	٢٤١,٥	٨,١	محمد عبده بدمياط	دمياط ع بنين
١٣	عبده عزت محمد الحناوى	١٨٥,٥	٢٤١,١٥	٢٣٣	٨,١٥	باب الحرس (١)	دمياط ع بنين
١٤	هانى زكى محمد على دحروج	١٩٣	٢٥٠,٩	٢٤٢	٨,٩	محمد عبده بدمياط	دمياط ع بنين
١٥	محمد هشام يسرى	١٨٢	٢٣٦,٦	٢٢٦,٥	١٠,١	الشاعر الأسمر بدمياط	دمياط ع بنين
١٦	أيمن أمين المزاحى	١٨٠,٥	٢٣٤,٦٥	٢٢٤,٥	١٠,١٥	الشاعر الأسمر بدمياط	دمياط ع بنين
١٧	جمال الغنيمى جاويش	١٩٠,٥	٢٤٧,١٥	٢٣٧,٥	١٠,١٥	البستان بنين	دمياط ع بنين
١٨	هناء زكريا شحاتة	١٨٦	٢٤١,٨	٢٣٠,٥	١٠,٣٠	الأنصارى (٢) بفارسكور	فارسكور ع بنات
١٩	صبرية عمارة على عوض	١٨١,٥	٢٣٥,٩٥	٢٢٥,٥	١٠,٤٥	ميت الشيوخ الابتدائية	مناع خليل ع
٢٠	أحمد أحمد الغالى	١٩٣	٢٥٠,٩	٢٤٠	١٠,٩	الشرباصى المشتركة	دمياط ع بنين

تابع ثانياً: الطلبة الذين نقصت مجاميعهم أقل من ٥٪

مسلسل	الاسم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
٢١	سوزان محمد محمد الهندى	١٨٩	٢٤٥,٧	٢٣٤,٥	١١,٢	الجلاء بنات بدمياط	بنت الشاطئ
٢٢	ابتسام محمد صبحى الشامى	١٨٢	٢٣٦,٦	٢٢٤,٥	١٢,١	الجلاء بنات بدمياط	بنت الشاطئ
٢٣	فؤاد على إبراهيم الألفى	١٩٣,٥	٢٥٠,٩	٢٣٨,٥	١٢,٤	عمر بن الخطاب برأس البر	بورسعيد ع بنين
٢٤	مها عبدالرحمن محمد سلطان	١٨٠	٢٣٤	٢٢١,٥	١٢,٥	الشرباصى المشتركة	النيل ع بنات
٢٥	السيد محمد صالح دعية	١٨١,٥	٢٣٥,٩٥	٢٢٣	١٢,٩٥	عثمان بن عفان برأس البر	بورسعيد ع بنين

ثالثاً: الطلبة الذين نقصت مجاميعهم أكثر من ٥٪ وأقل من ١٠٪

مسلسل	الاســم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
١	أمانى وفاء محمدين	١٨٢,٥	٢٣٧,٢٥	٢٢٤	١٣,٢٥	الجلاء بنات بدمياط	النيل ع بنات
٢	سوزان محمد السيد العشرى	١٨١	٢٣٥,٣	٢٢٢	١٣,٣	خالد بن الوليد برأس البر	بورسعيد ع بنات
٣	إيمان كرم فهيم الخطاب	١٨٣	٢٣٧,٩	٢٢٤,٥	١٣,٤	الراهبات الخاصة	النيل ع بنات
٤	سمية محمد فريد المهداوى	١٨٣	٢٣٧,٩	٢٢٤,٥	١٣,٤	بنات دمياط (٢)	بنت الشاطئ
٥	فاطمة عباس قمصانى	١٩٢,٥	٢٥٠,٢٥	٢٣٦,٥	١٣,٧٥	الجلاء بنات بدمياط	بنت الشاطئ
٦	رضا الحسينى حمايل شريف	١٩٤	٢٥٢,٣٠	٢٣٨,٥	١٣,٨	الشهيد عربانو بالسرو	زغلول ع بالسرو
٧	محمد محمد الحفناوى	١٨٢,٥	٢٣٧,٢٥	٢٢٢,٥	١٤,٧٥	ابن خلدون بدمياط	دمياط ع بنين
٨	محمد محمود عبدالله	١٩٥,٥	٢٥٤,٥	٢٣٩,٥	١٤,٧٥	الشرباصى المشتركة	دمياط ع بنين
٩	بهية محمد الشربينى شحاتة	١٨٣,٥	٢٣٨,٥٥	٢٢٣	١٥,٥٥	الشهيد بهجت الطرانيسى	شبانة ع بالغنمية
١٠	سهير سعد السنباطى	١٨٢,٥	٢٣٧,٢٥	٢٢١	١٦,٢٥	الراهبات الخاصة	النيل ع بنات

تابع ثالثاً: الطلبة الذين نقصت مجاميعهم أكثر من ٥٪ وأقل من ١٠٪

مسلسل	الاســـم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
١١	صلاح وهيب السؤالى	١٨١	٢٣٥,٣	٢١٩	١٦,٣	كفر سليمان بحرى ابتدائية	فارسكور ع بنين
١٢	سمية محمد فهمى التابعى	١٨١,٥	٢٣٥,٩٥	٢١٩,٥	١٦,٤٥	بورسعيد الابتدائية	بورسعيد ع بنات
١٣	عزة حسن عبدالسلام الاتربى	١٩٠,٥	٢٤٧,٦٥	٢٣١	١٦,٦٥	الجلاء بنات	بنت الشاطئ
١٤	مرجريت لبيب ميخائيل	١٨٤,٥	٢٣٩,٨٥	٢٢٣	١٦,٨٥	الراهبات الخاصة	النيل ع بنات
١٥	هالة محمود أبو يوسف	١٨١,٥	٢٣٥,٩٥	٢١٩	١٦,٩٥	التحرير بنات بدمياط	بنت الشاطئ
١٦	علاء الدين الشانى	١٨٠,٥	٢٣٤,٦٥	٢١٧,٥	١٧,١٥	الشهيد عربانو بالسرو	زغلول ع بالسرو
١٧	مسعد رفعت الشربينى عربانو	١٨٢,٥	٢٣٧,٢٥	٢٢٠	١٧,٢٥	النيل بالسرو	زغلول ع بالسرو
١٨	عايدة محمد الرفاعى رضوان	١٨٧,٥	٢٤٣,٧٥	٢٢٦,٥	١٧,٢٥	الجلاء بنات بدمياط	بنت الشاطئ
١٩	صابر محمد فضل الله	١٨١,٥	٢٣٥,٩٥	٢١٨,٥	١٧,٤٥	الزعاترة ب	ميت الخولى ع
٢٠	عبدالرحمن عبدالمقصود العربى	١٨١,٥	٢٣٥,٩٥	٢١٨,٥	١٧,٤٥	كفر المنازلة ب	فارسكور ع بنين

تابع ثالثاً: الطلبة الذين نقصت مجاميعهم أكثر من ٥٪ وأقل من ١٠٪

مسلسل	الاســـم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
٢١	عزة محمود أبو العطا	١٨٧,٥	٢٤٣,٧٥	٢٢٦	١٧,٧٥	الجلاء بنات بدمياط	النيل ع بنات
٢٢	عصام عبدالعليم الغيطانى	١٨٦,٥	٢٤٢,٤٥	٢٢٤,٥	١٧,٩٥	الشرباصى المشتركة	دمياط ع بنين
٢٣	صابر حسن الشبراوى	١٨٩	٢٤٥,٧	٢٢٧,٥	١٨,٢	كفر البطيخ الابتدائية	منشأة راشد ع
٢٤	أمانى عبدالغنى الصعيدى	١٨٢,٥	٢٣٧,٢٥	٢١٩	١٨,٢٥	ميت الخولى الابتدائية	ميت الخولى ع
٢٥	منال على مصطفى البدرى	١٩٤,٥	٢٥٢,٨٥	٢٣٤,٥	١٨,٣٥	الراهبات الخاصة	بنت الشاطئ.
٢٦	كريمان درويش البدرى	١٨١,٥	٢٣٥,٩٥	٢١٧,٥	١٨,٤٥	الراهبات الخاصة	بنت الشاطئ
٢٧	جيهان محمود سلامة	١٨٠	٢٣٤	٢١٥,٥	١٨,٥	الراهبات الخاصة	النيل بنات
٢٨	ضياء الدين طاهر حسن القاضى	١٩٤	٢٥٢,٢	٢٣٣,٥	١٨,٧	الحورانى الخاصة	مناع خليل ع
٢٩	ياسر محمود حسنى الزهار	١٨٩	٢٤٥,٧	٢٢٧	١٨,٧	بنات دمياط (٢)	دمياط ع بنين
٣٠	مصطفى محمد عبدالعزيز شريف	١٨٨	٢٤٤,٤	٢٢٦,٥	١٨,٩	محمد عبده	دمياط ع بنين

تابع ثالثاً: الطلبة الذين نقصت مجاميعهم أكثر من ٥٪ وأقل من ١٠٪

مسلسل	الاسم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
٣١	لبيب السيد البنا	١٨٣,٥	٢٣٧,٩	٢١٩	١٨,٩	محمد عبده	دمياط ع بنين
٣٢	محمود رضوان عبدالحق	١٨٢	٢٣٦,٦	٢١٧,٥	١٩,١	ميت الخولى بنين	ميت الخولى ع
٣٣	إيمان أحمد محمد شعيب	١٨٠,٥	٢٣٤,٦٥	٢١٥,٥	١٩,١٥	التوفيق بنات	النيل ع بنات
٣٤	مجدى صادق سلامة	١٨٨	٢٤٤,٤	٢٢٤,٥	١٩,٩	محمد عبده بدمياط	دمياط ع بنين
٣٥	هانى حلمى نادر سعد	١٩٣	٢٥٠,٩	٢٣١	١٩,٩	محمد عبده بدمياط	دمياط ع بنين
٣٦	ياسر عبدالحميد بشر	١٨٥,٥	٢٤١,١٥	٢٢١,٥	١٩,٩٥	محمد عبده بدمياط	دمياط ع بنين
٣٧	وفاء محمد فؤاد المصرى	١٨٢,٥	٢٣٧,٢٥	٢١٦,٥	٢٠,٧٥	الجلاء بنات بدمياط	النيل ع بنات
٣٨	سامى محب أحمد بدير	١٨٠	٢٣٤	٢١٣	٢١	الراهبات الخاصة	دمياط ع بنين
٣٩	محمد الدسوقى جاد شعير	١٩٣	٢٥٠,٩	٢٢٩,٥	٢١,٤	كفر المنازلة المشتركة	فارسكور ع بنين
٤٠	مها حامد عبده عيسى	١٨١,٥	٢٣٥,٩٥	٢١٤,٥	٢١,٤٥	الشرباصى المشتركة	بنت الشاطئ

تابع ثالثاً: الطلبة الذين نقصت مجاميعهم أكثر من ٥٪ وأقل من ١٠٪

مسلسل	الاســـم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
٤١	الحسن أحمد الحسينى سلطان	١٨٠	٢٣٤	٢١٢,٥	٢١,٥	أولاد حمام	دمياط ع بنين
٤٢	أيمن أحمد الخولى	١٨٧	٢٤٣,١	٢٢١,٥	٢١,٦	الشاعر الأسمر	دمياط ع بنين
٤٣	كوكب حسن عيسى	١٩٠	٢٤٧	٢٢٥	٢٢	عمر مكرم بنات	النيل بنات
٤٤	مجدى زكريا محمد	١٩٢	٢٤٩,٦	٢٢٧,٥	٢٢,١	المتبولى الابتدائية	دمياط ع بنين
٤٥	أمل أكرم بنى مخالى	١٨٧	٢٤٣,١	٢٢١	٢٢,١	الراهبات	النيل بنات
٤٦	مجدى محمد أنور	١٩٠,٥	٢٤٧,٦٥	٢٢٥,٥	٢٢,١٥	المتبولى الابتدائية	المنتزه الإعدادية
٤٧	لبنى إبراهيم السيد تمرار	١٨٠,٥	٢٣٤,٦٥	٢١٢,٥	٢٢,١٥	بنات دمياط (١)	بنت الشاطئ
٤٨	مها يوسف محمد الغطاس	١٨٦,٥	٢٤٢,٤٥	٢٢٠	٢٢,٤٥	الراهبات الخاصة	بنت الشاطئ
٤٩	فهيمة يوسف أحمد ليل	١٩٦,٥	٢٥٥,٥٥	٢٣٣	٢٢,٥٥	الجلاء بنات	النيل ع بنات
٥٠	ممدوح عادل أبورابية	١٨٧,٥	٢٤٣,٧٥	٢٢١	٢٢,٧٥	محمد عبده بدمياط	دمياط ع بنين

تابع ثالثاً: الطلبة الذين نقصت مجاميعهم أكثر من ٥٪ وأقل من ١٠٪

مسلسل	الاســـم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
٥١	خالد محمد عبدالرحمن	١٨٣	٢٣٧,٩	٢١٣	٢٢,٩	محمد عبده	دمياط ع بنين
٥٢	حافظ جابر العوضى إبراهيم	١٨٤	٢٣٩,٢	٢١٦	٢٣,٢	السنانية الجديدة	دمياط ع بنين
٥٣	صلاح أحمد عبده وهيب	١٨٢,٥	٢٣٧,٢٥	٢١٤	٢٣,٢٥	السنانية بنات	عبدالمنعم رياض ع
٥٤	مجدى إسماعيل أحمد عثمان	١٨٢,٥	٢٣٧,٢٥	٢١٤	٢٣,٢٥	ابن خلدون	دمياط ع بنين
٥٥	رابحة حسن البدرى	١٨٣	٢٣٧,٩	٢١٤,٥	٢٣,٤	الزهراء بنات بفارسكور	فارسكور ع بنات
٥٦	حسين عبد الحق	١٩٢	٢٤٩,٦	٢٢٦	٢٣,٦	ميت الخولى بنين	ميت الخولى ع
٥٧	سمير إبراهيم أبو العينين	١٨٢	٢٣٦,٦	٢١٣	٢٣,٦	الراهبات	دمياط ع بنين
٥٨	عبده فتحى عبده يوسف	١٨٩	٢٤٥,٧	٢٢٢	٢٣,٧	الراهبات	دمياط ع بنين
٥٩	محمد حسن أمين عطية	١٩١,٥	٢٤٨,٩٥	٢٢٥	٢٣,٩٥	الغنمية بنين	شبانة ع بالغنمية
٦٠	علاء الدين محمد عوض	١٨٤	٢٣٩,٢	٢١٥	٢٤,٢	البصارطة	مشرفة ع بنين

تابع ثالثاً: الطلبة الذين نقصت مجاميعهم أكثر من ٥٪ وأقل من ١٠٪

مسلسل	الاســـم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
٦١	سلوى إسماعيل بندق	١٩٥,٥	٢٥٤,٢٥	٢٣٠	٢٤,٢٥	بنت الشاطئ (١) بعزبة البرج	عزبة البرج ع
٦٢	جمال الدين التابعى الفار	١٩١	٢٤٨,٣	٢٢٤	٢٤,٣	محمد عبده	دمياط ع بنين
٦٣	مجدى محمد طاهر رضوان	١٨٥	٢٤٠,٥	٢١٦	٢٤,٥	أبوبكر الصديق برأس البر	بورسعيد ع بنين
٦٤	محمد حامد المتبولى العجيزى	١٨٧	٢٤٣,١	٢١٨,٥	٢٤,٦	الغنمية بنين	شبانة ع بالغنمية
٦٥	محمد رضا شاهين	١٨٠,٥	٢٣٤,٦٥	٢١٠	٢٤,٦٥	ميت الخولى بنين	ميت الخولى ع
٦٦	عادل حامد البربير	١٩٠	٢٤٧	٢٢٢	٢٥	السيالة الجديدة	دمياط ع بنين
٦٧	مها عبدالله محمد عبدالله	١٨٠	٢٣٤	٢٠٩	٢٥	الراهبات الخاصة	بنت الشاطئ
٦٨	فوزى محمد فوزى على	١٨٨,٥	٢٤٥,٥	٢٢٠	٢٥,٠٥	الشرباصى المشتركة	ناصر ع بشرباص
٦٩	مرفت إبراهيم محمود سلطان	١٩٤,٥	٢٥٢,٨٥	٢٢٧,٥	٢٥,٣٥	كفر سعد الابتدائية	تفتيش كفر سعد ع
٧٠	جيلان عبدالرحمن هندام	١٨٥	٢٤٠,٥	٢١٥	٢٥,٥	الجلاء بنات	بنت الشاطئ

رابعاً: الطلبة الذين نقصت مجاميعهم ١٠٪ فأكثر وأقل فى نفس الوقت من ١٥٪

مسلسل	الاســــم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
١	مجدى وليام عزيز	١٨٠	٢٣٤	٢٠٨	٢٦	المعينى بنين	دمياط ع بنين
٢	علاء الدين محمود على نوح	١٨٢	٢٣٦,٦	٢١٠,٥	٢٦,١	على بن أبى طالب برأس البر	بورسعيد ع بنين
٣	عبد المنعم شرارة	١٨٤	٢٣٩,٢	٢١٣	٢٦,٢	محمد عبده	دمياط ع بنين
٤	وفاء أحمد محمد على	١٨١,٥	٢٣٥,٩٥	٢٠٩,٥	٢٦,٤٥	رأس البر المشتركة	بورسعيد ع بنات
٥	أحمد السيد أحمد زرزور	١٨٥	٢٤٠,٥	٢١٤	٢٦,٥	عز الدين الشامى	عبدالمنعم رياض ع
٦	محمد إبراهيم حسين الحفنى	١٨٠	٢٣٤	٢٠٧,٥	٢٦,٥	الشرباصى المشتركة	دمياط ع بنين
٧	علاء عبد السميع غزى	١٨٨	٢٤٤,٤	٢١٧,٥	٢٦,٩	كفر المياسرة	الزرقا ع بنين
٨	علاء الدين عبدالعال عمر	١٨٩	٢٤٥,٧	٢١٨,٥	٢٧,٢	محمد عبده بدمياط	دمياط ع بنين
٩	وفاء أمين المندوه	١٨٤	٢٣٩,٢	٢١٢	٢٧,٢	بنات دمياط (١)	النيل ع بنات
١٠	حبيبة طاهر عبده فرح	١٨٦	٢٤١,٨	٢١٤,٥	٢٧,٣	الشيخ الخضرى بنات	النيل ع بنات

تابع رابعاً: الطلبة الذين نقصت مجاميعهم ١٠٪ فأكثر وأقل فى نفس الوقت من ١٥٪

مسلسل	الاســـم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
١١	عبدالعزيز عبدالعزيز فودة	١٨٥	٢٤٠,٥	٢١٣	٢٧,٥	الشرباصى المشتركة	دمياط ع بنين
١٢	عزة أحمد نعمان الألفى	١٨٧,٥	٢٤٣,٧٥	٢١٦	٢٧,٧٥	الجلاء بنات	بنت الشاطئ
١٣	نادية محمود عبدالغنى المسلمانى	١٨٢	٢٣٦,٦	٢٠٨,٥	٢٨,١	الراهبات الخاصة	بنت الشاطئ
١٤	أسامة عبدالوهاب مجاهد	١٨٢	٢٣٦,٦	٢٠٨	٢٨,٨	فارسكور ب بنين	فارسكور ع بنين
١٥	محمد بديع شفيق أبو الوفا	١٨٠	٢٣٤	٢٠٥	٢٩	رأس البر المشتركة	بورسعيد ع بنين
١٦	أسماء عبدالقادر العربى	١٨٤,٥	٢٣٩,٨٥	٢١٠,٥	٢٩,٣٥	بورسعيد الابتدائية	بورسعيد ع بنين
١٧	نيفين محمود غراب	١٨٨	٢٤٤,٤	٢١٥	٢٩,٤	شجرة الدر بنات	فارسكور ع بنات
١٨	مايسة على محمد علوش	١٨٢	٢٣٦,٦	٢٠٧	٢٩,٦	الجلاء بنات بدمياط	بنت الشاطئ
١٩	سامية عطية على عطية	١٩٠,٥	٢٤٧,٦٥	٢١٨	٢٩,٦٥	الوحدة المجمعة بكفر سعد	كفر سعد البلد ع
٢٠	سعد مرسى السنارى	١٨٣	٢٣٧,٩	٢٠٨	٢٩,٩	الشرباصى المشتركة	دمياط ع بنين

تابع رابعاً: الطلبة الذين نقصت مجاميعهم ١٠٪ فأكثر وأقل فى نفس الوقت من ١٥٪

مسلسل	الاســـم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
٢١	عادل غزال أحمد أبوكرات	١٨٢,٥	٢٣٧,٢٥	٢٠٦,٥	٣٠,٧٥	ابن خلدون	دمياط ع بنين
٢٢	هشام محمد أحمد عباس	١٩١	٢٤٨,٣	٢١٧,٥	٣٠,٨	محمد عبده بدمياط	دمياط ع بنات
٢٣	مجدى مصطفى حبيب	١٨٥	٢٤٠,٥	٢٠٩,٥	٣١	محمد عبده بدمياط	دمياط ع بنين
٢٤	ابتهاج عبدالرحمن الجارحى	١٨٣,٥	٢٣٨,٥٥	٢٠٧,٥	٣١,٠٥	خدمات عبدالسلام عارف	دمياط ع بنات
٢٥	هناء أحمد الكفراوى	١٨٠,٥	٢٣٤,٦٥	٢٠٧,٥	٣١,١٥	الشرباصى المشتركة	بنت الشاطئ
٢٦	منال رفعت الخليفة	١٨٢,٥	٢٣٧,٢٥	٢٠٦	٣١,٢٥	الجلاء بنات بدمياط	النيل ع بنات
٢٧	جيهان عبدالبارى عابد	١٨١,٥	٢٣٥,٩	٢٠٤,٥	٣١,٤٥	الجلاء بنات بدمياط	النيل ع بنات
٢٨	عبدالهادي إبراهيم شعبان	١٨٥,٥	٢٤١,١٥	٢٠٩,٥	٣١,٦٥	الجمهورية بالزرقا	الزرقا ع بنين
٢٩	عزة محمد عبدالعزيز قرة	١٨٦,٥	٢٤٢,٤٥	٢١٠,٥	٣١,٩٥	الراهبات الخاصة	النيل ع بنات
٣٠	حبيبة إبراهيم أبو سمرة	١٨١,٥	٢٣٥,٩٥	٢٠٣,٥	٣٢,٤٥	مدرسة محب والسيالة	النيل ع بنات

تابع رابعاً: الطلبة الذين نقصت مجاميعهم ١٠٪ فأكثر وأقل فى نفس الوقت من ١٥٪

مسلسل	الاســـم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
٣١	محمد عبدالحميد أبو الهدى	١٨٣,٥	٢٣٨,٥٥	٢٠٦	٣٢,٥٥	ابن خلدون	دمياط ع بنين
٣٢	نادية حسن جدارة	١٨٨,٥	٢٤٥,٠٥	٢١٢,٥	٣٢,٥٥	عمر مكرم بنات	النيل ع بنات
٣٣	محمود أنور النادى	١٨٨	٢٤٤,٤	٢١١,٥	٣٢,٩	محمد عبده	دمياط ع بنين
٣٤	ياسر الشحات محمد	١٩١,٥	٢٤٨,٩٥	٢١٠	٣٨,٩٥	الشاعر الأسمر	دمياط ع بنين
٣٥	عماد الدين أحمد زغلول	١٨٥	٢٤٠,٥	٢٠٧,٥	٣٣	أولاد حمام	الضهرة الإعدادية
٣٦	ماجدة أحمد على حامد	١٩٠	٢٤٧	٢١٤	٣٣	الجلاء بنات	بنت الشاطئ
٣٧	رسمية أحمد محمد راشد	١٨٣,٥	٢٣٨,٥٥	٢٠٥,٥	٣٣,٠٥	الجلاء بنات	بنت الشاطئ
٣٨	هدى محمد أبو الهدى	١٨٤	٢٣٩,٢	٢٠٦	٣٣,٢	بنات دمياط (١)	النيل ع بنات
٣٩	فكرى محمد الباز	١٨٤,٥	٢٣٩,٨٥	٢٠٦,٥	٣٣,٣٥	الروضة بنين	الروضة الإعدادية
٤٠	سمير عوض القهوجى	١٨١,٥	٢٣٥,٩٥	٢٠٢	٣٣,٣٥	الأنصارى (١) بفارسكور	فارسكور بنين

تابع رابعاً: الطلبة الذين نقصت مجاميعهم ١٠٪ فأكثر وأقل فى نفس الوقت من ١٥٪

مسلسل	الاســـم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
٤١	سمارة حمدان السيد	١٨٥	٢٤٠,٥	٢٠٦,٥	٣٤	وحدة كفر الوسطانى	كفر الوسطانى ع
٤٢	سناء محمد أحمد شرف	١٩٢	٢٤٩,٦	٢١٥,٥	٣٤,١	شجرة الدر بنات	فارسكور ع بنات
٤٣	مجدى السيد الشربينى	١٨٣,٥	٢٣٧,٩	٢٠٣,٥	٣٤,٤	محمد عبده	دمياط ع بنين
٤٤	مجدى محمد عبده جودة	١٩٠	٢٣٤	٢٠٧,٥	٣٤,٥	الشرباصى المشتركة	دمياط ع بنين
٤٥	هشام محمد على النشوءاتى	١٨٣,٥	٢٣٨,٥٥	٢٠٣,٥	٣٥,٠٥	ابن خلدون	دمياط ع بنين
٤٦	فاتن حمدى قويطة	١٨٠,٥	٢٣٤,٦٥	١٩٩,٥	٣٥,١٥	بورسعيد الابتدائية	بورسعيد ع بنات
٤٧	مالك محمود أحمد العزبى	١٨٨	٢٤٤,٤	٢٠٨,٥	٣٥,٩	ابن خلدون	دمياط ع بنين
٤٨	عصام السيد عبدالله	١٨٣,٥	٢٣٨,٥٥	٢٠٢,٥	٣٦,٠٥	الشرباصى المشتركة	دمياط ع بنين
٤٩	عزيز جمال الشبراوى	١٩١	٢٤٨,٣	٢١٢	٣٦,٣	كفر البطيخ	منشأة راشد ع
٥٠	نيللى محمد أبو السعود	١٨١	٢٣٠,٣	١٩٣,٥	٣٦,٨	بنت الشاطئ (١)	عزبة البرج ع

تابع رابعاً: الطلبة الذين نقصت مجاميعهم ١٠٪ فأكثر وأقل فى نفس الوقت من ١٥٪

مسلسل	الاســـم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
٥١	جمال توفيق إبراهيم هلال	١٨٧,٥	٢٤٣,٧٥	٢٠٦,٥	٣٧,٢٥	الحورانى	مناع خليل ع
٥٢	شريف محمد محمد السرى	١٨٧,٥	٢٤٣,٧٥	٢٠٦,٥	٣٧,٢٥	محمد عبده	دمياط ع بنين
٥٣	محمد محمد بصلة	١٨٣,٥	٢٣٨,٥٥	٢٠٠,٥	٣٨,٠٥	وحدة الروضة	الروضة الإعدادية
٥٤	محمد السعيد عوض أبو عيسى	١٨٩	٢٤٥,٧	٢٠٧,٥	٣٨,٢	م. الشرقاوى بنات (٢)	دمياط ع بنين
٥٥	لطفى عبدالله معروف	١٨٧,٥	٢٤٣,٧٥	٢٠٥,٥	٣٨,٢٥	كفر المنازلة المشتركة	فارسكور ع بنين
٥٦	حنان مصطفى عسل	١٨١	٢٣٥,٣	١٩٧	٣٨,٣	التحرير بنات	دمياط ع بنات
٥٧	عبد الحميد أبازيد عبدالمنعم	١٨٨	٢٤٤,٤	٢٠٦	٣٨,٤	كفر البطيخ	منشأة راشد ع
٥٨	مجدى محمد الشامى	١٨٦,٥	٢٤٢,٤٥	٢٠٤	٣٨,٤٥	الزعاترة ب	شرمساح الإعدادية
٥٩	فؤاد محمد منصور عاشور	١٨٥,٥	٢٤١,١٥	٢٠٢,٥	٣٨,٦٥	عز الدين الشامى	عبدالمنعم رياض ع
٦٠	سامى محمد شعلان	١٩١,٥	٢٤٨,٩٥	٢١٠	٣٨,٩٥	الجمهورية بالزرقا	الزرقا بنين

خامسا: طلبة نقصت مجاميعهم نقصا يتراوح بين ١٥٪ و ٢٠٪

مسلسل	الاســم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
١	منيرة إبراهيم المهدوى	١٨٤,٥	٢٣٩,٨٥	٢٠٠,٥	٣٩,٣٥	بنات دمياط (٢)	بنت الشاطئ
٢	محمود طه النجار	١٨٦,٥	٢٤٢,٤٥	٢٠٣	٣٩,٤٥	شرمساح بنين	عباس الكيالى بشرمساح
٣	محمد محمد صالح المصيلحى	١٨٧,٥	٢٤٣,١	٢٠٣,٥	٣٩,٦	أبوبكر الصديق برأس البر	بورسعيد ع بنين
٤	إيمان مصطفى السيد النادى	١٨٣	٢٣٧,٩	١٩٨	٣٩,٩	على بن أبى طالب برأس البر	بورسعيد ع بنين
٥	على على عبده الجبرونى	١٨٧	٢٤٣,١	٢٠٣	٤٠,١	عز الدين الشامى	عبدالمنعم رياض ع
٦	محمد إبراهيم أحمد الموجى	١٩٠	٢٤٩,٦	١٩٢	٤٠,٦	أبوبكر الصديق برأس البر	بورسعيد ع بنين
٧	أسامة أنور خليل عيسى	١٨٧,٥	٢٤٣,٧٥	٢٠٣	٤٠,٧٥	رأس البر المشتركة	بورسعيد ع بنين
٨	طارق عبدالهادى خضر	١٩٤,٥	٢٥٢,٨٥	٢١٢	٤٠,٨٥	فارسكور ب بنين	فارسكور ع بنين
٩	محمد رضا مصطفى الحسينى	١٨٣	٢٣٧,٩	١٩٦,٥	٤١,٤	الشرقاوية بنين	دمياط ع بنين
١٠	مها البجلاتى	١٨٥	٢٤٠,٥	١٩٩	٤١,٥	كفر المياسرة المشتركة	الزرقا ع بنين

تابع خامسا: طلبة نقصت مجاميعهم نقصا يتراوح بين ١٥٪ و٢٠٪

مسلسل	الاســـم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
١١	صفاء أحمد عبد ربه	١٨٢,٥	٢٣٧,٢٥	١٩٥,٥	٤١,٧٥	الشهيد مرعى العطوى	العطوى ع
١٢	أشرف غبريال مخالى	١٨٨,٥	٢٤٥,٥	٢٠٣,٥	٤١,٩٥	الشرباصى المشتركة	دمياط ع بنين
١٣	حمدى عبدالسلام زاهر	١٨٦,٥	٢٤٢,٤٥	٢٠٠,٥	٤١,٩٥	العباسية المشتركة	كفر سعد ثان
١٤	ربيع محمد خضر	١٨٩	٢٤١,٨	١٩٩,٥	٤٢,٣	كفر المياسرة	الزرقا ع بنين
١٥	عزة رشدى رزق معروف	١٨٩	٢٤٥,٧	٢٠٣	٤٢,٧	الجمرك بنات	بنت الشاطئ
١٦	صلاح إبراهيم الديب	١٨٤,٥	٢٣٩,٨٥	١٩٧	٤٢,٨٥	محمد عبده بدمياط	دمياط ع بنين
١٧	هنادى أحمد محمد عيسى	١٨١,٥	٢٣٥,٩٥	١٩٢,٥	٤٣,٤٥	الراهبات	بنت الشاطئ
١٨	زينب السيد السيد أحمد	١٨٠	٢٣٤	١٩٠,٥	٤٣,٥	الحورانى	مناع خليل ع
١٩	فاتن محمد فريد القواس	١٨٥	٢٤٠,٥	١٩٧	٤٣,٥	التحرير بنات بدمياط	دمياط ع بنين
٢٠	محمد حامد التابعى البيه	١٨٦,٥	٢٤٢,٣٥	١٩٨,٥	٤٣,٨٥	ابن خلدون	دمياط ع بنين

تابع خامسا: طلبة نقصت مجاميعهم نقصا يتراوح بين ١٥٪ و٢٠٪

مسلسل	الاســـــم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
٢١	عبدالحليم حافظ عبدالقادر	١٨٢	٢٣٩,٦	١٩٢,٥	٤٤,١	ميت الشيوخ	مناع خليل ع
٢٢	سهام الدسوقى المحلاوى	١٨٧	٢٤٣,١	١٩٩	٤٤,١	الجلاء بنات	النيل ع بنات
٢٣	محمود محمد عبده إسماعيل	١٨٩	٢٤٥,٧	٢٠١,٥	٤٤,٢	أبوبكر الصديق بنات	بورسعيد ع بنين
٢٤	ليلى أحمد فرج عيسى	١٨٩,٥	٢٤٦,٣٥	٢٠٢	٤٤,٣٥	كفر سعد	تفتيش كفر سعد
٢٥	سهام رشاد أيوب	١٨٤,٥	٢٣٩,٨٥	١٩٤,٥	٤٤,٣٥	عزبة اللحم رقم ١	المنتزه ع
٢٦	هدى فتحى خالد البواب	١٨٥	٢٤٠,٥	١٩٦	٤٤,٥	الراهبات	النيل ع بنين
٢٧	فوزى يحيى محمد خليل	١٨٩	٢٤٥,٧	٢٠١	٤٤,٧	المتبولى ب	دمياط ع بنين
٢٨	مصطفى صبحى بهنسى	١٨٤,٥	٢٣٩,٨٥	١٩٥	٤٤,٨٥	الشرباصى المشتركة	دمياط ع بنين
٢٩	طارق أحمد عبدالكريم	١٨٢	٢٣٦,٦	١٩١,٥	٤٥,١	محمد عبده	دمياط ع بنين
٣٠	نعيم أحمد سعد أبوشحاتة	١٨١	٢٣٥,٣	١٩٠	٤٥,٣	محمد عبده	دمياط ع بنين

تابع خامسا: طلبة نقصت مجاميعهم نقصا يتراوح بين ١٥٪ و٢٠٪

مسلسل	الاســـم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
٣١	رضا محمد عبده النجار	١٨٤,٥	٢٣٩,٨٥	١٩٤,٥	٤٥,٣٥	عزبة العجم رقم ١	المنزه ع
٣٢	الجيوشى محمد حسين أبوذكرى	١٨١	٢٣٥,٣	١٨٩,٥	٤٥,٨	التوفيقية المشتركة	تفتيش كفر سعد
٣٣	سامى أحمد عبده الماس	١٨٦,٥	٢٤٢,٤٥	١٩٦,٥	٤٥,٩	كفر المياسرة	الزرقا ع بنين
٣٤	وليد محمد رياض حمزة	١٨٨	٢٤٤,٤	١٩٨,٥	٤٥,٩	ابن خلدون	عبدالمنعم رياض
٣٥	سمير محمد السيد المكاوى	١٨٢,٥	٢٣٧,٢٥	١٩١	٤٦,٢٥	عز الدين الشامى	عبدالمنعم رياض
٣٦	فوزى فريد مبروك	١٨٢,٥	٢٣٧,٢٥	١٩١	٤٦,٢٥	شرمساح المشتركة	عباس الكيالى بشرمساح
٣٧	مسعد سعد أبو النصر	١٨١	٢٣٥,٣	١٨٩	٤٦,٣	محمد عبده	دمياط ع بنين
٣٨	توفيق أنيس حسن محمود	١٨١	٢٣٥,٣	١٨٨,٥	٤٦,٨	أولاد حمام	الضهرة ع
٣٩	أسامة رياض محمد	١٨٤,٥	٢٣٩,٨٥	١٩٣	٤٦,٨٥	كفر المرابعين	كفر الغالب ع
٤٠	حمدى رمزى السعيد نوفل	١٨٥	٢٤٠,٥	١٩٣,٥	٤٧	عمرو بن العاص برأس البر	بورسعيد ع بنين

تابع خامسا : طلبة نقصت مجاميعهم نقصا يتراوح بين ١٥٪ و ٢٠٪

مسلسل	الاســـم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
٤١	النبوى محمد السيد عزام	١٨٧,٥	٢٤٣,٧٥	١٩٦	٤٧,٣٥	العزازمة الجديدة	شبانة ع بالغنمية
٤٢	هشام محمود أبو الفتوح	١٨٤,٥	٢٣٩,٨٥	١٩٢	٤٧,٨٥	الوحدة المجمعة بكفر سعد	كفر سعد البلد ع
٤٣	محمد أحمد جمعة عطية	١٨٠	٢٣٤	١٨٦	٤٨	الشرباصى المشتركة	دمياط ع بنين
٤٤	نبيل أحمد مصطفى عيسى	١٨٣	٢٤٣,١	١٩٥	٤٨,١	محمد عبده	دمياط ع بنين
٤٥	نجاة مسعد عبده	١٨٠,٥	٢٣٤,٦٥	١٨٦,٥	٤٨,١٥	مدرسة الشيخ طه	دمياط ع بنين
٤٦	محمد حسين على المصرى	١٨٧,٥	٢٤٣,٧٥	١٩٥,٥	٤٨,٢٥	عز الدين الشامى	عبدالمنعم رياض ع
٤٧	جيهان يوسف متولى أبو العطا	١٨٠	٢٣٤	١٨٥,٥	٤٨,٥	بورسعيد الابتدائية	بورسعيد ع بنات
٤٨	عنايات محمد فرج أبو العلا	١٨٣,٥	٢٣٨,٥٥	١٩٠	٤٨,٥٥	عز الدين الشامى	دمياط ع بنات
٤٩	نهلة محمود رمزى الزامل	١٨٣,٥	٢٣٨,٥٥	١٩٠	٤٨,٥٥	الشرباصى المشتركة	النيل ع بنات
٥٠	محمد حسين شعبان	١٨٠,٥	٢٣٤,٦٥	١٨٩	٤٨,٦٥	الشاعر الأسمر	دمياط ع بنين

تابع خامسا: طلبة نقصت مجاميعهم نقصا يتراوح بين ١٥٪ و٢٠٪

مسلسل	الاســـم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
٥١	مصطفى أحمد أبو العينين	١٨٥,٥	٢٤١,١٥	١٩٢,٥	٤٨,٦٥	الجمهورية بالزرقا	الزرقا ع بنين
٥٢	خالد محمد النادى	١٨٦,٥	٢٤٢,٤٥	١٩٣,٥	٤٨,٩٥	الجمهورية بالزرقا	الزرقا ع بنين
٥٣	سيدة محمد فرحان رزق	١٨٥,٥	٢٣٤,٦٥	١٨٥	٤٩,٦٥	بنت الشاطئ (١)	عزبة البرج ع
٥٤	عصام عبدالبارى محمود	١٩٤	٢٥٢,٢	٢٠٢,٥	٤٩,٧	وحدة شرباص	ناصر ع بشرباص
٥٥	عزة التراف عبدربه	١٨٨	٢٤٤,٤	١٩٤,٥	٤٩,٩	التحرير بنات	دمياط ع بنات
٥٦	مجدى محمد راشد قنديل	١٨٩,٥	٢٤٣,٣٥	١٩٩	٥٠,٣٥	محمد عبده بدمياط	دمياط ع بنين
٥٧	أشرف حامد إبراهيم	١٨٥	٢٤٠,٥	١٨٩,٥	٥١	الزعاترة	عباس الكيالى بشرمساح
٥٨	طارق عبدالغنى سالم	١٨٢	٢٣٦,٦	١٨٥,٥	٥١,١	محمد عبده بدمياط	دمياط ع بنين
٥٩	لبنى كمال الدين حسين	١٨٠,٥	٢٣٤,٦٥	١٨٣	٥١,٦٥	الجلاء بنات	بنت الشاطئ
٦٠	محمد الراجحى مصطفى الراجحى	١٨٠,٥	٢٣٤,٦٥	١٨٣	٥١,٦٥	الحورانى	مناع خليل ع

تابع خامسا : طلبة نقصت مجاميعهم نقصا يتراوح بين ١٥٪ و ٢٠٪

مسلسل	الاســـم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
٦١	السعيد محمد أحمد	١٨١,٥	٢٣٥,٩٥	١٨٤	٥١,٩٥	خدمات المتبولى	عبدالمنعم رياض ع
٦٢	إيمان نور الدين العيسوى	١٨٤	٢٣٩,٢	١٨٧,٥	٥١,٧	عمر بن الخطاب برأس البر	بورسعيد ع بنين

سادساً : طلبة نقصت مجاميعهم نقصا يتراوح بين ٢٠٪ و٢٥٪

مسلسل	الاســـم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
١	راشد صابر علوش	١٨٣,٥	٢٣٨,٥	١٨٩,٥	٥٢,٠٥	شرمساح بنين	عباس الكيالى بشرمساح
٢	محمد عبدالبديع أحمد عمارة	١٨٠	٢٣٤,٦٥	١٨٢,٥	٥٢,١٥	الحمزاوى بنين	دمياط ع بنين
٣	إيمان عبدالحليم حسن بدران	١٨٤	٢٣٩,٢	١٨٧	٥٢,٢٠	شجرة الدر بنات	فارسكور ع بنات
٤	أحمد فهيم توفيق	١٨٤,٥	٢٣٩,٨٥	١٨٧,٥	٥٢,٣٥	أبو بكر الصديق	بورسعيد ع بنين
٥	إبراهيم إبراهيم عبده	١٩٤	٢٥٢,٢	١٩٩,٥	٥٢,٧	محمد عبده بدمياط	دمياط ع بنين
٦	إيمان محمد أحمد عثمان	١٨٩,٥	٢٤٦,٣٥	١٩٣,٥	٥٢,٨٥	عز الدين الشامى	دمياط ع بنات
٧	ماهر على على شرف	١٩٣	٢٥٠,٩	١٩٨	٥٢,٩	محمد عبده	دمياط ع بنين
٨	ماجدة محمد زهيرى	١٨١,٥	٢٣٥,٩	١٨٣	٥٢,٩٥	الشاعر الأسمر	دمياط ع بنين
٩	إبراهيم السيد أحمد البستانى	١٨٠,٥	٢٣٤,٦٥	١٨١,٥	٥٣,١٥	الروضة بنين	الروضة الإعدادية
١٠	حسام عزت محمود	١٨٢,٥	٢٣٣,٢٥	١٨٤	٥٣,٢٥	رأس البر المشتركة	بورسعيد ع بنين

تابع سادساً : طلبة نقصت مجاميعهم نقصا يتراوح بين ٢٠٪ و٢٥٪

مسلسل	الاســـم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
١١	علاء عبداللطيف عيسى	١٨٥	٢٤٠,٥	١٨٧	٥٣,٥	كفر المياسرة	الزرقا ع بنين
١٢	صلاح عبدالوهاب السنباطى	١٨٢	٢٣٦,٦	١٨٢,٥	٥٤,١	الغنمية بنين	شبانة ع بالغنمية
١٣	جمال عبد الله الحفناوى	١٨٤,٥	٢٣٩,٨٥	١٨٥,٥	٥٤,٣٥	محمد عبده	دمياط ع بنين
١٤	عبد القادر محمد أبوحسين	١٨٤	٢٣٩,٢	١٨٤,٥	٥٤,٧	عز الدين الشامى	عبدالمنعم رياض ع
١٥	السيد على مصطفى العدوى	١٨٥	٢٤٠,٥	١٨٥	٥٥,٥	محمد عبده	دمياط ع بنين
١٦	حسام حسن محمود الشعراوى	١٨٣,٥	٢٣٨,٥	١٨٣	٥٥,٥٥	ابن خلدون	دمياط ع بنين
١٧	محمد عطية عبد الرحمن	١٨٤,٥	٢٣٩,٨	١٨٤	٥٥,٨٥	محمد عبده	دمياط ع بنين
١٨	نادية بلال المرشدى	١٩٣	٢٥٠,٩	١٩٥	٥٥,٩	الزرقا بنات	الزرقا ع بنات
١٩	أحمد محمد عبدالغفار إبراهيم	١٨١,٥	٢٣٥,٩٥	١٨٠	٥٥,٩٥	ابن خلدون	دمياط ع بنين
٢٠	إيمان إسماعيل مغازى خليل	١٨٦,٥	٢٤٢,٤٥	١٨٦,٥	٥٥,٩٥	عز الدين الشامى	دمياط ع بنات

تابع سادساً : طلبة نقصت مجاميعهم نقصا يتراوح بين ٢٠٪ و٢٥٪

مسلسل	الاســـم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
٢١	فاطمة أحمد محمد سالم	١٨٥,٥	٢٤١,١٥	١٨٤,٥	٥٦,٦٥	الجلاء بنات بدمياط	النيل ع بنات
٢٢	رضا محمد على شريف	١٨٥,٥	٢٤١,١٥	١٨٥	٥٦,١٥	كفر المنازلة المشتركة	فارسكور ع بنين
٢٣	رمضان رمضان مرعى	١٨٨	٢٤٤,٤	١٨٧,٥	٥٦,٩	الشهيد مرعى بالعطوى	العطوى الإعدادية
٢٤	على أحمد حسن عمر	١٨٤	٢٣٩,٢	١٨٢	٥٧,٢	بورسعيد الابتدائية	بورسعيد ع بنين
٢٥	منى عطية محمود عطية	١٨١	٢٣٥,٣	١٧٧,٥	٥٧,٨	خالد بن الوليد برأس البر	بورسعيد ع بنات
٢٦	طارق السعيد غازى	١٨٤,٥	٢٣٩,٨٥	١٨٢	٥٧,٨٥	الشرباصى المشتركة	دمياط ع بنين
٢٧	نادية عبدالفتاح هندام	١٨٤,٥	٢٣٩,٨٥	١٨٢	٥٧,٨٥	الراهبات الخاصة	بنت الشاطئ
٢٨	محمد أيمن الشرقاوى الباز	١٨٤,٥	٢٣٩,٨٥	١٨٢	٥٧,٨٥	وحده الروضة	الروضة الإعدادية
٢٩	نيفين محمد أمين الطناحى	١٨٣,٥	٢٣٧,٩	١٨٠	٥٧,٩	الراهبات الخاصة	النيل ع بنات
٣٠	أحمد عوض أحمد القصاص	١٨٢	٢٣٦,٦	١٧٨,٥	٥٨,١	النصر الابتدائية	عبدالمنعم رياض

تابع سادساً : طلبة نقصت مجاميعهم نقصا يتراوح بين ٢٠٪ و٢٥٪

مسلسل	الاســم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
٣١	طارق مسعد محمد صيام	١٨٤,٥	٢٣٩,٨٥	١٨٢	٥٨,٣	الشرباصى المشتركة	دمياط ع بنين
٣٢	محمد ماهر زكريا الحمامصى	١٨٠,٥	٢٣٤,٦٥	١٧٥	٥٩,٦٥	محمد عبده بدمياط	دمياط ع بنين
٣٣	ماهر السيد طه فاضل	١٨٢	٢٣٦,٦	١٧٦,٥	٦٠,١	محمد عبده بدمياط	مشرفة ع بنين
٣٤	حجازى على محمد حجازى	١٨٠,٥	٢٣٤,٦٥	١٧٤,٥	٦٠,١٥	الشعراء بنين	دمياط ع بنين
٣٥	محمد شفيق الزلاقى	١٨٢,٥	٢٣٧,٢٥	١٧٧	٦٠,٢٥	الشهيد مرعى بالعطوى	العطوى ع
٣٦	رقية السعيد الدلولى	١٨٠	٢٣٤	١٧٣,٥	٦٠,٥	شجرة الدر بنات بفارسكور	فارسكور ع بنات
٣٧	يحيى الشحات حسين	١٨١	٢٣٥,٣	١٧٤,٥	٦٠,٨	ميت الخولى بنين	ميت الخولى ع
٣٨	أسنان عبدالله السيد عبدالله	١٨٠	٢٣٤	١٧٣	٦١	كفر المنازلة المشتركة	فارسكور ع بنات
٣٩	محمد على صادق صحاحة	١٨٣,٥	٢٣٨,٥٥	١٧٧	٦١,٥٥	الشهيد عربانو بالسرو	زغلول ع بالسرو
٤٠	أحمد نعمان على ندا	١٨٣,٥	٢٣٨,٥٥	١٧٦	٦٢,٥٥	الروضة بنين	الروضة الإعدادية

تابع سادساً : طلبة نقصت مجاميعهم نقصا يتراوح بين ٢٠٪ و٢٥٪

مسلسل	الاســـم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
٤١	أحمد السيدعبدالغنى الغباشى	١٨٦	٢٤١,٨	١٧٩	٦٢,٨	غيط النصارى المشتركة	دمياط ع بنين
٤٢	محمد السيد محمد عوض	١٨٠,٥	٢٣٤,٦٥	١٧١,٥	٦٣,١٥	الإمام محمد عبده	دمياط ع بنين
٤٣	ناصرطاهر أبو جلالة	١٨٨	٢٤٤,٤	١٨١	٦٣,٤	الإمام محمد عبده	دمياط ع بنين
٤٤	عابد رياض شاهين	١٨٦,٥	٢٤٢,٤٥	١٧٨,٥	٦٣,٩٥	شرمساح بنين	عباس الكيالى بشرمساح
٤٥	حميدة السعيد بدران	١٨٠,٥	٢٣٤,٦٥	١٧٠	٦٤,٦٥	شجرة الدر بنات بفارسكور	فارسكور ع بنات
٤٦	زغلول أحمد الشبراوى	١٨٢,٥	٢٣٧,٢٥	١٧٢,٥	٦٤,٧٥	كفر البطيخ ب	منشأة راشد ع

سابعاً : طلبة نقصت مجاميعهم نقصا يتراوح بين ٢٥٪ و٣٠٪

مسلسل	الاسم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
١	محمد محمد عبدالفتاح فودة	١٨٠	٢٣٤	١٦٨	٦٦	الروضة بنين	الروضة الإعدادية
٢	أكرم محمد كارم المناوى	١٨٧,٥	٢٤٣,٧٥	١٧٧,٥	٦٦,٢٥	الشهيد إسماعيل فرج	فارسكور ع بنين
٣	محمد على محمد نور الدين	١٩١,٥	٢٤٨,٩٥	١٨٢	٦٦,٩٥	ابن خلدون	دمياط ع بنين
٤	منال يوسف نصير	١٨٢,٥	٢٣٧,٢٥	١٧١,٥	٦٥,٧٥	مؤسسة كفر الغاب	كفر الغاب ع
٥	عزة حسن أبو عبده	١٨٧	٢٤٣,١	١٧٥,٥	٦٧,٦	بنات دمياط (١)	دمياط ع بنات
٦	عبدالحميدمحمد عبدالحميد	١٨٣,٥	٢٣٨,٥٥	١٧٠	٦٧,٩٥	السنانية الجديدة	دمياط ع بنين
٧	محمد أحمد أبو النجا	١٨٧	٢٤٣,١	١٧٥	٦٨,١	الزعاترة ب	ميت الخولى ع
٨	فاطمة هانم مندل العيسوى	١٨١	٢٣٥,٣	١٦٧	٦٨,٣	عز الدين الشامى	النيل ع بنات
٩	أم الرزق وهبة الجمل	١٨١,٥	٢٣٥,٩٥	١٦٧,٥	٦٨,٤٥	الحورانى	مناع خليل ع
١٠	سناء محمد الدسوقى الغندور	١٨١,٥	٢٣٥,٩٥	١٦٧,٥	٦٨,٤٥	عمرو بن العاص برأس البر	بورسعيد ع بنات

تابع سابعاً : طلبة نقصت مجاميعهم نقصا يتراوح بين ٢٥٪ و٣٠٪

مسلسل	الاســـم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
١١	هانى أحمد سماحة	١٨٣,٥	٢٣٨,٥٥	١٧٠	٦٨,٥٥	السالمية و النجارين	الضهرة ع
١٢	محمد أحمد أحمد عيسى	١٩٣	٢٥٠,٩	١٨٢	٦٨,٩	كفر المنازلة المشتركة	فارسكور ع بنين
١٣	أيمن محمد أحمد خليل	١٨٢,٥	٢٤٥,٠٥	٢٠٣,٥	٧٠,٢٥	الشرباصى المشتركة	دمياط ع بنين
١٤	أحمد محمد السيد البهلوان	١٨٢	٢٣٦,٦	١٦٦	٧٠,٦	النصر الابتدائية	عبدالمنعم رياض
١٥	عادل إبراهيم محمد الشامى	١٩٠,٥	٢٤٧,٦٥	١٧٦,٥	٧١,١٥	السنانية الجديدة	دمياط ع بنين
١٦	مناع محمد على بركات	١٨٧,٥	٢٤٣,٧٥	١٧٢	٧١,٧٥	الحورانى المشتركة	مناع خليل ع
١٧	منى فرج إبراهيم الجندى	١٨١,٥	٢٣٥,٩٥	١٦٤	٧١,٩٥	كفر المنازلة المشتركة	فارسكور ع بنات
١٨	محمد محمد يس جزر	١٨٤	٢٣٩,٢٥	١٦٦	٧٣,٢٥	محمد عبده بدمياط	دمياط ع بنين
١٩	محمد فوزى حسن دويك	١٨٤,٥	٢٣٩,٨٥	١٦٦,٥	٧٣,٣٥	أحمد عرابى بعزبة البرج	عزبة البرج ع
٢٠	على على السيد أبو العينين	١٨٢	٢٣٦,٦	١٦٣	٧٣,٦	الغنمية بنين	شبانة ع بالغنمية

تابع سابعاً : طلبة نقصت مجاميعهم نقصا يتراوح بين ٢٥٪ و ٣٠٪

مسلسل	الاسم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
٢١	محمد حامد محمد السلامونى	١٨٠,٥	٢٣٤,٦٥	١٦٠,٥	٧٤,١٥	عز الدين الشامى	عبدالمنعم رياض ع
٢٢	شكرية أحمد وهدان أحمد عيد	١٨٧,٥	٢٤٣,٧٥	١٦٩,٥	٧٤,٢٥	الحورانى المشتركة	مناع خليل ع
٢٣	عادل كامل شوقى	١٨٢,٥	٢٣٧,٢٥	١٦٢,٥	٧٤,٧٥	الجمهورية بالزرقا	الزرقا بنين
٢٤	سوزان عبدالخالق عوض الله	١٨٠	٢٣٤	١٥٨,٥	٧٥,٥	الجلاء بنات	النيل ع بنات
٢٥	محمد رشدى الحديدى غانم	١٨٣,٥	٢٣٨,٥	١٦٣	٧٥,٥٥	وحدة الروضة	الروضة الإعدادية
٢٦	أحمد أمين يوسف	١٨٧	٢٤٣,١	١٦٧,٥	٧٥,٦	شرمساح المشتركة	عباس الكيالى بشرمساح
٢٧	علاء الدين حمدى ربيع	١٨٠,٥	٢٣٤,٦٥	١٦٧	٧٧,٦٥	الشرباصى المشتركة	دمياط ع بنين

ثامناً : طلبة نقصت مجاميعهم نقصا يتراوح بين ٣٠٪ و٣٥٪

مسلسل	الاســـم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
١	عبدالله عباس محمود الجوهرى	١٨٤,٥	٢٣٩,٨٥	١٦١,٥	٧٨,٣٥	محمد عبده بدمياط	دمياط ع بنين
٢	سمير خالد على موسى	١٨٢,٥	٢٣٧,٢٥	١٥٧,٥	٧٩,٧٥	محمد عبده بدمياط	دمياط ع بنين
٣	أميمة محمد حسن شهبو	١٨٤,٥	٢٣٩,٨٥	١٥٩,٥	٨٠,٣٥	عز الدين الشامى	دمياط ع بنات
٤	محمد محمد عسيلى	١٨٩	٢٤٥,٧	١٦٥	٨٠,٧	فارسكور بنين	فارسكور ع بنين
٥	أحمد الرفاعى الشحات رضوان	١٨٩,٥	٢٤٦,٣٥	١٦٥,٥	٨٠,٨٥	الزعاترة بنين	عباس الكيالى بشرمساح
٦	علاء عرفات الخليفة	١٨٢	٢٣٦,٦	١٥٥	٨١,٦	محمد عبده بدمياط	دمياط ع بنين
٧	سمير إبراهيم سمير	١٨٢,٥	٢٣٧,٢٥	١٥٣,٥	٨٣,٧٥	كفر البطيخ ب	منشأة راشد ع
٨	محمد القطب محمد شجاع	١٨١,٥	٢٣٥,٩٥	١٤٨	٨٧,٩٥	الغنمية بنين	شبانة ع بالغنمية
٩	فريال على الشمعة	١٨٣	٢٣٧,٩	١٤٩,٥	٨٨,٤	الجلاء بنات	بنت الشاطئ
١٠	عرفات فايد الشحات	١٨٦	٢٤١,٨	١٥٣	٨٨,٨	الزعاترة	عباس الكيالى بشرمساح

تابع ثامناً : طلبة نقصت مجاميعهم نقصا يتراوح بين ٣٠٪ و٣٥٪

مسلسل	الاســـم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
١١	خيرى سليمان على حسن	١٨٤,٥	٢٣٩,٨٥	١٥٠,٥	٨٩,٣٥	كفر المنازلة المشتركة	فارسكور ع بنين
١٢	ناصر محمد محمد الجندى	١٨٦,٥	٢٤٠,٤٥	١٥٣	٨٩,٤٥	الراهبات الخاصة	النيل بنات
١٣	عبداللطيف خليل زيادة	١٨٤,٥	٢٣٩,٨٥	١٥٠	٨٩,٨٥	الغبار بعزبة البرج	عزبة البرج ع
١٤	فرج زكريا الشامى	١٨٧,٥	٢٤٣,٤	١٣٣	٩٠,١	الزعاترة ب	ميت الخولى ع

تاسعاً: طلبة نقصت مجاميعهم نقصا يتراوح بين ٣٥٪ و ٤٠٪

مسلسل	الاســـم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
١	عامر فتحى سليمان داود	١٨٤	٢٣٩,٢	١٤٨	٩١,٢	الزعاترة ب	عباس الكيالى بشرمساح
٢	ناهد سعد سيد أحمد	١٨٤,٥	٢٣٩,٨٥	١٤٨,٥	٩١,٣٥	كفر المياسرة المشتركة	الزرقا ع بنين
٣	المتولى عبدالخالق عيسى	١٨٨	٢٤٤,٤	١٥٢,٥	٩١,٩	كفر المياسرة المشتركة	الزرقا ع بنين
٤	محمد إبراهيم عبدالعزيز	١٨١,٥	٢٣٥,٩٥	١٤٤	٩١,٩٥	محمد عبده بدمياط	دمياط ع بنين
٥	عبد الرحمن مختار عيسى	١٨٧	٢٤٣,١	١٥٠	٩٣,١	محمد عبده بدمياط	دمياط ع بنين
٦	عبدالهادى محمد لطفى إبراهيم	١٨٦	٢٤١,٨	١٤٨	٩٣,٨	الجمهورية بالزرقا	الزرقا ع بنين
٧	عزت حسنى جبريل	١٨٤,٥	٢٣٩,٨٥	١٤٦	٩٣,٨٥	الشهيد إسماعيل فهمى	فارسكور ع بنين
٨	محارب محمد الصباحى خليفة	١٨٥	٢٤٠,٥	١٤٦	٩٤,٥	السعدية القبلية المشتركة	كفر سعد ثان ع
٩	مجدي أحمد أحمد مرسى	١٨٠,٥	٢٣٤,٦٥	١٣٩,٥	٩٥,١٥	الجمهورية بالزرقا	الزرقا ع بنين
١٠	أحمد أحمد إبراهيم شريم	١٨١	٢٣٥,٣	١٣٩,٥	٩٥,٨	فارسكور ب بنين	فارسكور ع بنين

تابع تاسعاً: طلبة نقصت مجاميعهم نقصا يتراوح بين ٣٥٪ و٤٠٪

مسلسل	الاســـم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
١١	ناهد محمد زكريا السيد	١٨٣	٢٣٧,٩	١٤٢	٩٥,٩	الأنصارى (ب) بفارسكور	فارسكور ع بنين
١٢	إسماعيل حودة شحاتة	١٨٦,٥	٢٤٢,٤٥	١٤٥	٩٧,٤٥	الزعاترة ب	ميت الخولى ع
١٣	سمير محمد إبراهيم مراد	١٨٦,٥	٢٤٢,٤٥	١٤٤	٩٨,٤٥	الأنصارى (١) بفارسكور	فارسكور ع بنين
١٤	محمد محمد السمكالى	١٨٠	٢٣٤	١٣٤,٥	٩٩,٥	المتبولى ب	عبدالمنعم رياض ع
١٥	جمال عثمان شمخ	١٨٦	٢٤١,٨	١٤٢	٩٩,٨	الروضة بنين	الروضة ع
١٦	هدى السيد السيد الدسوقى	١٨٠,٥	٢٣٤,٦٥	١٣٣	١٠١,٦٥	كفر سليمان بحرى	فارسكور ع بنات
١٧	مجدى عبدالعزيز محمود الطرانيسى	١٨٠,٥	٢٣٤,٦٥	١٣٢	١٠٢,٦٥	الغنمية بنين	شبانة ع بالغنمية
١٨	مسعد محمد الغندور	١٨٥,٥	٢٤١,١٥	١٣٧,٥	١٠٣,٦٥	ابن خلدون	عبدالمنعم رياض ع

عاشراً: طلبة نقصت مجاميعهم أكثر من ٤٠٪

مسلسل	الاســـم	مجموع الابتدائية ٢٠٠	مجموع الابتدائية المعادل ٢٦٠	مجموع الإعدادية ٢٦٠	مقدار النقص ٢٦٠	المدرسة التى حصل منها على الابتدائية	المدرسة التى حصل منها على الإعدادية
١	شعبان عبداللطيف يوسف	١٨٢	٢٣٦,٦	١٣٠	١٠٦,٦	الزعاترة ب	ميت الخولى ع
٢	شادية رمضان حسن الفيومى	١٨٢,٥	٢٣٧,٢٥	١٣٠	١٠٧,٢٥	شرمساح المشتركة	عباس الكيالى بشرمساح
٣	نصر الدين حسن عز نبيه	١٨٤,٥	٢٣٩,٨٥	١٣٢	١٠٧,٨٥	الشهيد إسماعيل فهمى	فارسكور ع بنين
٤	محمد صابر سلامة نصار	١٨٥	٢٤٠,٥	١٣٠	١١٠,٥	الزعاترة ب	عباس الكيالى بشرمساح

وهناك عدد من الطلبة لا يتجاوز الإثنى عشر طالبا من مجموع الحاصلين على ٩٠٪ فأكثر فى الشهادة الابتدائية (٧٠/ ١٩٧١) لم نعرف مصيرهم بالنسبة لمجموعهم فى الشهادة الإعدادية. وقد وصل عدد من عرفنا مصيرهم فى الإعدادية ممن حصلوا على ٩٠٪ فأكثر فى ابتدائية (٧٠/ ١٩٧١) ٣٣٠ طالبا.

والإحصائية التالية تلخص النتائج

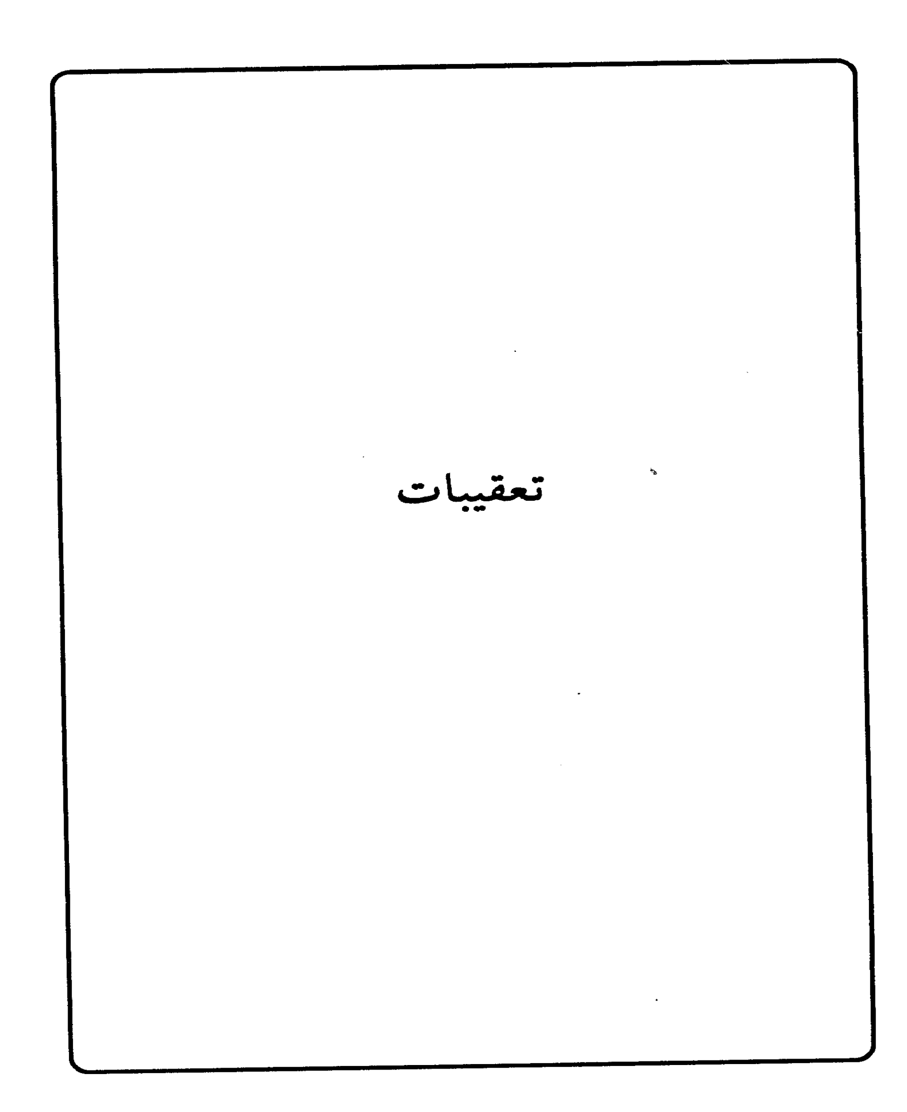
العدد	فئة الطلبة	النسبة المئوية إلى المبحوث عليهم*
٤	زادت مجاميعهم	١,٢١٪
٢٥	قلت مجاميعهم أقل من ٥٪	٧,٥٧٪
٧٠	قلت مجاميعهم بين ٥٪، ١٠٪	٢١,٢١٪
٦٠	قلت مجاميعهم بين ١٠٪، ١٥٪	١٨,١٨٪
٦٢	قلت مجاميعهم بين ١٥٪، ٢٠٪	١٨,٧٨٪
٤٦	قلت مجاميعهم بين ٢٠٪، ٢٥٪	١٣,٩٣٪
٢٧	قلت مجاميعهم بين ٢٥٪، ٣٠٪	٨,١٨٪
١٤	قلت مجاميعهم بين ٣٠٪، ٣٥٪	٤,٢٤٪
١٨	قلت مجاميعهم بين ٣٥٪، ٤٠٪	٥,٤٥٪
٤	قلت مجاميعهم أكثر من ٤٠٪	١,٢١٪

تحريرا فى السادس عشر من شعبان سنة ١٣٩٤هـ

الموافق الرابع من سبتمبر سنة ١٩٧٤م

* يبدو أننى حتى ذلك الوقت لم أكن قد عرفت مصطلح «عينة البحث» ولهذا اجتهدت فى تأليف مصطلح بدائى هو: «المبحوث عليهم»!!





تعقيبات



(١)
العلوم البينية والعلوم الأساسية

د. نجيب الهلالى جوهر
عميد كلية زراعة القاهرة
[الأهرام: ٢٦ يونيو ١٩٩٦]

زعم البعض أن العلوم البينية هى المدخل الأساسى للقرن القادم، وعلينا أن نستوعب جيدا الفرق بين علوم أساسية لها علاقة ببعضها البعض وعلوم تطبيقية تستخدم المستجدات العلمية لأكثر من فرع من أفرع العلم، ويهمنا هنا أن نفرق جيدا بين بحوث يتم فيها اشتراك أكثر من تخصص وهو ما يطلق عليه ـ Multi desiplinary Approach. [يبدو الكلام مبتورا لأنه لابد أن يكون هناك شيء آخر نفرق بينه وبين البحوث التى يتم فيها اشتراك أكثر من تخصص.. لكن هكذا

---

* نشر الأهرام فى ٢٦ يونيو ١٩٩٦ هذا المقال تعقيباً على مقال لى: كنت قد نشرته فى جريدة الوفد بعنوان: « هل ندرس العلوم البينية فى التعليم العام: لماذا؟ وكيف؟»، وهو الفصل الثامن عشر من هذا الكتاب، وقد رأى الدكتور العميد أن يتكرم علىّ بعدم نشر اسمى حتى لا ينسب إلى ما تناثر فى مقاله من أوصاف أو صفات من قبيل الزعم، عدم الصواب، واختلاط الأمر، وعدم الاستيعاب ولكنى بالطبع وبالشجاعة الأدبية أتحمل قيمة وجريرة ما أبديت من آراء. وقد رأيت أن أنقل للقارئ المقال كما نشر فى الأهرام بحذافيره مع أقواس أشير فيها إلى ما أعتقد أن الأستاذ العميد كان يقصده.. مع اعترافى أيضا بالعجز عن فهم كثير مما يقصده على نحو ما يرى القارئ لما بين الأقواس التى ضمنتها تعقيباتى.

كتب الأستاذ العميد مقاله]

فأعتقد أن الأمر اختلط على البعض بين مكونات المادة العلمية وملتقى [هكذا فى المقال] هذه المادة العلمية، وهنا نجد أن الباحث قد يستخدم أكثر من تقنية للتوصل إلى حل للمشكلة البحثية، وهذا لا يعتبر بنيه [ربما يقصد الأستاذ العميد. بينية] ولكنه استخدام العلوم الأساسية فى التطبيقات العملية.

ولعل الاتجاه العام الآن فى تطوير البحث العلمى عالميا هو التشجيع لقيام [لعل الأستاذ العميد يقصد : على قيام] مجموعات بحثية من تخصصات مختلفة للعمل سويا [لعل الأستاذ يقصد: معاً] لحل مشاكل المجتمع، وهذا الاتجاه الآن أصبح أحد أهم بنود تقييم خريجى الدكتوراه بالخارج، وقدرته [يقصد: قدرتهم] على العمل مع المجموعات البحثية وقدرة التوافق معها أو القدرة لتوصل [ربما أن الأستاذ العميد يقصد: توصيل] التقنيات المعقدة بسهولة لغير الفنيين.

وهناك نوع من العلماء وهو ما يطلق عليهم boarder line scientist [هكذا فى المقال من دون مقابل عربى] وهم علماء لهم أهمية كبيرة فى نقل العلم بين أفرعه المختلفة ، وأى خريج متخصص فى وراثة الحيوان يتذكر بكل الاعتزاز العالم الجليل والتر هارفى الذى درس الإحصاء والحاسب الآلى والوراثة الكمية، وكان إسهامه فى تطوير علم الوراثة الكمية عظيم الأثر فى نقل سبل المعرفة لممارسة هذا العلم وتطبيقاته الإحصائية واستخدامات الحاسب الآلى فى حل مشاكله العديدة، ويعتبر هذا مثالا حيا لمثل هذا النوع من العلماء الذى علينا أن ننادى بالعديد منهم

فى جامعاتنا المختلفة .

أما مقولة أن علوم الهندسة الوراثية هى من العلوم البينية فهى تسمية [يقصد : مقولة] قد جانبها الصواب ، حيث إن هذه التقنية تقع تحت عنوان أكثر شمولا وهو ما يطلق عليه «التكنولوجيا الحيوية» والهندسة الوراثية هى أحد فروع وتقنيات التكنولوجيا الحيوية مثلها مثل زراعة الأنسجة والـ cloning * وغيرها .

فالهندسة الوراثية ليست فى الواقع علوما بينية ، لكنها مزيجا [يقصد : مزيج] من علوم الوراثة والبكتريا والنبات والكيمياء الحيوية ، وبدون التقدم الرهيب فى هذه العلوم ما كانت لدينا اليوم تطبيقات مثل الـ biomedical engineering وهى تطبيقات ترتبط بتخصصات الطب والبيولوجى والهندسة .

ولقد كان التقدم فى هذه العلوم والعودة إلى تطوير العلوم الأساسية بغض النظر عن مستقبل استخدامها فى التطبيق منذ أواسط الستينيات هو الذى أعطى العلم والمعرفة كل هذه الأسرار بالبحث والتطوير داخل العلوم الأساسية نفسها ، وهناك [ربما يقصد سيادته : وهنا] علينا أن نحدد أن هناك علوما أساسية وعلوما تطبيقية ، هى التى تستفيد من تقنيات العلوم الأساسية فى الطب والهندسة والصناعة والزراعة وغيرها .

السؤال الآن : كيف يمكن تطوير جامعاتنا وكيف يمكننا بناء جيل من العلماء

---

* لم يكن لفظ «الاستنساخ» قد عرف فى ١٩٩٦ (!!) ولهذا كتب الأستاذ الدكتور العميد اللفظ باللغة الإنجليزية ، ومن الطريف أن الصحيفة وضعت فى الكلمة الإنجليزية حرفا مكان حرف مما جعل المعنى يلتبس على القراء .

يواجه القرن القادم بتشعباته، هنا لا نجد طريقا مأمولا إلا بتطبيق نظام الساعات المعتمدة بمرحلة البكالوريوس، وبالتالى فى الدراسات العليا، وهنا يمكننا حقيقة أن نحصل على خريج له خلطة علمية blend تمكنه من مواجهة سوق العمل، وفى نفس الوقت تنوع قدراته ومواهبه، هنا نجد أن كافة جامعات العالم على عكس ما يعتقد البعض [من الواضح أن سيادته يقصد بالبعض هنا بعضا آخر غير الذى قصده فى السطر الأول من المقال] أضافت إلى فروع التخصص الرئيسية major والفرعية minor نوع ثالث [يقصد: نوعا ثالثا] من التخصص أطلقت عليه التوجه concenteration or option [لم يتكرم سيادته علينا بذكر مصطلح تربوى أو علمى دقيق باللغة العربية مكتفيا بهذه الكلمة العامة]، وهذا يعنى أن الطالب الذى يرغب فى العمل بالهندسة الوراثية عليه أن يدرس مثلا كتخصص رئيسى علم الوراثة، ويأخذ معه تخصصا فرعيا فى الكيمياء الحيوية أو البكتريا.

وهذا الطالب سيكون مجهزا تماما بأى من أفرع العلم الحديثة هذه، وظهور التوجه فى غالبية الجامعات حاليا هو دعوة للعمق العلمى وليس التسطيح العلمى، أو ما يطلق عليه المقال العلوم البينية [هذه أول إشارة فى مقال الأستاذ العميد إلى أن ما ينتقده من أفكارى كان موجوداً فى مقال، وهو يتحدث عن المقال كما لو أنه شىء معروف جداً فيكتفى للاشارة إليه بقوله : المقال . . كأنه مع الفارق كتاب سيبويه الذى يشار إليه على أنه : الكتاب] ، فهنا صريحة لطالب الدراسات العليا [من الواضح أن بعض كلام الأستاذ العميد قد سقط من الجمع

فى الصحيفة ، أو أنه ربما قصد هذا الإبهام] للتركيز أكثر داخل علم ما ، وليكن مثلا فى الوراثة البكترية ، أو الوراثة الفطرية ، أو الوراثة الجزئية ، و الوراثة المناعية . . إلخ ، وكما هى الحال فى فروع الإحصاء مثل الإحصاء البيولوجى ، والإحصاء الرياضى ، والإحصاء الـ parametric ، * والإحصاء البيوميترى ، والإحصاء الـ categ orical data ، * والإحصاء الـ baysian وغيرها .

---

* هكذا كتب سيادته هذه المصطلحات والأسماء باللغة الإنجليزية ، مع أنه لم يكن من الصعب على سيادته أن يشير إلى أسمائها العربية ، وبخاصة أن سيادته كان وكيلا للعلامة الكبير الأستاذ الدكتور أحمد مستجير عضو مجمع اللغة العربية وسلفه فى عمادة كلية الزراعة .

(٢)

قيمة الإحساس بالوطن فى مناهجنا الدراسية

د. أحمد حسين اللقانى

أستاذ المناهج ـ كلية التربية ـ جامعة عين شمس

قرأت باهتمام فى الأهرام بتاريخ ٢١/ ٤/ ١٩٩٧ مقال د. محمد الجوادى بعنوان «كيف ننمى الإحساس بالوطن فى مدارسنا»، وذلك لأن هذا الهدف المرتبط بتكوين مقومات المواطنة والانتماء من خلال المعرفة والوجدان والضمير والقيم، يمثل هدفاً جوهرياً من أهداف تعليمنا.

ويركز كاتب المقال على دور الجغرافيا والتاريخ فى مرحلتى التعليم الإعدادى والثانوى، ويذهب فى أحكامه إلى أن «الجغرافيا الخاصة بالوطن المصرى غائبة تماماً عن المناهج الدراسية»، كما يذهب إلى أن «التاريخ المصرى يكاد يكون ضائعاً فى مناهج التاريخ فى مدارسنا». ومن قبيل الحرص على مصداقيته يطالب المتشككين بأن « يرجعوا بأنفسهم إلى مناهج التاريخ ليروا العجب العجاب»!!

من ثم فإنه يعزو إلى هذا القصور الذى صاغه فى عبارات مثيرة ضعف الإحساس بالوطن عند تلاميذ المدارس، بل وتمتد أحكامه إلى أن يقرر أنه ليس عجيبا « أن يجد الإرهاب أرضاً خصبة بين طلاب الجامعات المصرية» نتيجة لعدم دراسة جغرافية وتاريخ مصر بالطريقة التى يراها وبما « يحميهم من الانسياق وراء دعاوى التطرف والإرهاب».

وبصرف النظر عن كل التحيزات التى انطلق منها الكاتب، وأحادية البعد فى

التفسير، وعدم الموضوعية التى تملى على الباحث أن يطلع على ما يجرى فى واقع التعليم حالياً، فإننا نود أن نشير إلى ما يلى، طالبين من سيادته أن يراجع المناهج الحالية والكتب المدرسية المقررة على التلاميذ الآن:

(١) إن تنمية الإحساس بالوطن، كما تقررها المناهج الحالية، ليست مقتصرة على كتب (التاريخ والجغرافيا، وكتب الدراسات الاجتماعية كما تطلق عليها الوزارة فى مرحلة التعليم الأساسى)، وإنما تتخلل فى نسيج مختلف المقررات الدراسية بما فيها اللغة العربية، والتربية الدينية، والأنشطة المدرسية المختلفة، كما أنها تتخلل مراحل التعليم كلها بما فيها التعليم الجامعى.

(٢) إن معارف ومواقف وتوجهات الانتماء الوطنى تنمو وتتراكم وتتسق مع فهم المتعلم فى تفاعله مع المناهج وبيئة المجتمع المدرسى، وليست جرعة فى مادة أو مادتين، وتتسع آفاق هذا الإحساس الوطنى فى إطار الإلمام بتاريخ وجغرافية الأقطار والحضارات الأخرى، حيث يبرز موقعنا الزمانى والمكانى وجهد الإنسان المصرى على خريطة العالم فى تطوره وتطور غيره.

(٣) إن الإحساس بالوطن ليس مجرد معلومات عن المدن والترع والرياحات وحدود المحافظات ومكان يفصل مدينتى القاهرة والجيزة، وامتداد السكك الحديدية وتقاطعاتها، إلى غير ذلك مما يطالب كاتبنا التلاميذ بحفظه. كل هذا يمكن التعرف عليه مع استعمال الخرائط، حيث لو اطلع على كتاب الصف الرابع الابتدائى (المقرر حالياً) لوجد فيه خريطة مفصلة لكل محافظة.

نقول: مع أهمية المعلومات فى سياق منهجى، فإن الأهم هو ما يتكون فى الذهن من علاقة بين الإنسان وبيئته وجهده البشرى فى التكيف والتكييف لتلك

الطبيعة والمناخية واستثماره لمواردها، أى التركيز على جهد الإنسان مكاناً، وعلى ما يحدث من تغير مع معرفة أسبابه ونتائجه زماناً، وباختصار؛ المهم هو تكوين أسلوب للتفكير يؤدى بالمتعلم إلى الوعى بمقومات وطنه وكيف صنعها تراثه التاريخى والطبيعى وأنساقه القيمية، تلك هى أهم الأسس التى تراعيها أهداف تعليمنا بدرجات متزايدة من التحقيق، ومن يريد أن يتحقق من هذا عليه:

(١) الاطلاع على المناهج المطورة لكل من التعليم الابتدائى، كما تم تحديدها من خلال المؤتمر القومى لتطوير التعليم الابتدائى عام ١٩٩٢، والتعليم الإعدادى عام ١٩٩٣، والتى شارك فيها العديد من التربويين والمفكرين وممثلين لمجلسى الشعب والشورى، ومن أساتذة الجامعات، والأحزاب السياسية.. إلخ. وفى أهداف تلك المناهج ومفرداتها يجد المرء المواطنة العقلانية الواعية بمسئولياتها وموازنة حقوقها وواجباتها وبدورها فى المشاركة فى صنع الحياة بارزة بوضوح.

(٢) يبدو أن الكاتب لم يطلع على هذه المناهج، وبالتأكيد لم يطلع على الكتب التى تم تأليفها حديثاً - عن طريق الإعلان فى مسابقة عامة لتأليفها - فى ضوء تلك المناهج.

وحتى عند ذكر كتاب التاريخ فى الثانوى، مع أن ما حدث فى هذه المرحلة هو تطور جزئى ويزمع عقد مؤتمر قومى له فى العام القادم، فإن هذا الكتاب (تاريخ أوروبا فى العصر الحديث) قد ألغى منذ عشر سنوات.

وسواء فى هذا المقال أو فى مقالات أخرى نجد نقد المناهج والكتب الدراسية المقررة، يستند إلى ما كان قائماً منذ خمس سنوات أو أكثر، كما لم تحدث أى

جهود للتطوير خلال تلك الفترة.

ومن الموضوعية العلمية الحكم على ما هو واقع حالياً لكى يكون النقد قابلاً للمناقشة والتصحيح إن وجد فيه أى قصور.

(٣) فى المرحلة الابتدائية نجد الكتب المدرسية الحديثة (الحالية) تبدأ مع بدايات الدراسات الاجتماعية فى الصف الرابع بكتاب (محافظتى) إلى جانب المحافظات الأخرى بمدنها ومعالمها الجغرافية وشخصياتها التاريخية وأنشطتها الاقتصادية والخدمية، لتتسع مع الصف الخامس إلى كتاب (بيئات وشخصيات مصرية)، وفى الصف الأول الإعدادى كتاب (وطنى مصر)، والصف الثانى (جغرافية الوطن العربى وتاريخه فى الصعيد الإسلامى) وفيه معلومات عن مصر والعالم العربى والإسلامى والتكامل بين أقطار الوطن لعربى (انظر ص ١١٧ - ١٣٦، ص ١٣٧ - ١٤٢، ص ٢١٢ - ٢٤٥)، وفى الصف الثالث الإعدادى كتاب (مصر والعالم). وخلال هذا التسلسل يتكون وينمو الإحساس والانتماء للأسرة والقرية/ المدينة والمحافظة والوطن وبقية الوطن العربى، انتهاء بالدائرة العالمية. وفى كل هذه الكتب تقع مصر فى قلب المعالجة التاريخية والجغرافية، فهل بعد هذا نقول إن (مصر ضائعة فى المناهج؟!!).

(٤) هذا عن مرحلتى التعليم الأساسى التى تمثل القدر المشترك من المعارف والأحوال فى مصر وفى علاقاتها لكل طفل مصرى، أما فى المرحلة الثانوية فعلى المرء أن يطلع على كتاب الصف الأول بعنوان: (عوامل قيام الحضارة المصرية ومظاهرها)، وكتاب: (تاريخ مصر الحديث فى الصف الثالث). وفى هذا الصدد يشير الكاتب إلى أنه لم يجد شيئا عن نهر النيل فى الكتب المدرسية. .

انظر كتاب الصف الرابع الابتدائى (ص ١٥ و١٦) والثانى الإعدادى (ص ١٧ و١٨) والثانى الثانوى (ص ٢٩ ـ ٥٨).

(٥) إن مفهوم دراسة التاريخ حضارياً هو من البدهيات التى تركز عليها المناهج ومواصفات كتب (الدراسات الاجتماعية) فى التعليم الأساسى والتاريخ فى المرحلة الثانوية، دون إغفال بطبيعة الحال لنظم الحكم، وليس مجرد أسماء الحكام.

(٦) إن على من ينقد المناهج والكتب من زاوية تكوين الولاء الوطنى أو أية زوايا أخرى، عليه أولاً أن يضع أمامه الكتب المقررة حالياً (أضع خطين تحت حالياً) وأن يتم النقد بناء على اتباع منهج (تحليل المضمون والدلالات)، وألا يكون ذلك من قبيل الانطباعات الذاتية، أو الاعتذار، كما أشار الكاتب، بعدم توفير الوقت الكافى للمراجعة فى كل الكتب. إن بناء المناهج معرفة متخصصة تقوم على تحديد أهداف كل مجال من مجالات المعرفة فى تكوين المتعلم فكرياً وقيمياً ووطنياً، منهج يقوم على التوازن الناسق والتكامل والمدى والتتابع فى صياغة المنهج.

(٧) وأخيراً هناك تحيز إنسانى عام فى الحكم على قضايا التعليم حالياً من منظور المضمون والطريقة التى تعلم بها الواحد منا، معتبراً أنها أفضل ما يكون.

وعلينا أن نتذكر أن أبناءنا وبناتنا قد خلقوا لزمان غير زماننا، وزمانهم هو ما اصطلح على تسميته بـ«عصر المعلوماتية» أو «الموجة الثالثة»، ومن ثم يصبح أهم شيء نعلمه لهم هو كيف يعلمون أنفسهم تعليماً ذاتياً للمشاركة فى صنع المستقبل بإيجابية وفاعلية وانتماء.

(٣)

الرأى المبين فى قضية التحسين

د . حامد عمار

[الأهالى : ٢٩ أكتوبر ١٩٩٧]

لا يخامرنى شك فى أن «الأهالى» سوف تتيح لى المساحة المطلوبة لنشر رأيى فى قضية إلغاء فرص التحسين للطلاب فى امتحان الثانوية العامة ، خصوصا بعد أن اعتذرت إحدى الصحف القومية وفى انتظار النشر الذى تأخر فى صحيفة أخرى ، ولست هنا معنيا بمناقشة النهج الذى تم به إصدار قرار مجلس الوزراء ، فذلك متروك للمجالس والهيئات العلمية والفنية المنوط بها المشاركة فى صنع القرار التعليمى ، قبل مجلس الوزراء ، واعتماده تشريعا من قبل مجلس الشعب . كذلك فإننى لست معنيا بما يقال عن المشكلات التنظيمية والإدارية فى عقد الدورات المختلفة للامتحان ، أو تكلفته المالية (مع ما فيها من مكافآت مالية تحسن من الرواتب المتدنية للمعلمين) ، لكن الذى يعنينى بل يقلقنى ، هو التوقع والاحتمال القوى لما يمكن أن يؤدى إليه إلغاء التحسين من تقليل وخفض لأعداد المؤهلين للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا ، وذلك فى مجتمع لا تزيد فيه نسبة الحاصلين على تعليم عال من مجمل سكان مصر على ٥ , ٧٪ حسب التعداد السكانى الأخير لعام ١٩٩٦ ، وهذه نسبة متدنية للغاية .

كذلك أود بداية أن أستبعد ما يقيمه البعض من العلاقة بين نظام الثانوية العامة

وإجراءات التحسين من ناحية، وبين شيوع ظاهرة الدروس الخصوصية، كما لو كانت علاقة سببية خطية أحادية، دون النظر إلى المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية وغيرها من العوامل البنيوية الموضوعية. ومن قراءاتى فى أوضاع التعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية أن مكاتب الدروس الخصوصية Tutoring Bureau لدخول الجامعات قد زادت فى السنوات الأربع الماضية، وبرزت ظاهرة تضخم الدرجات للحاصلين على الثانوية العامة فيما يسمى (Grade Inflation) عما كانت عليه من قبل، وجاءت تفسيرات تلك الظواهر متعمقة لأسبابها البنيوية المتصلة بالتغيرات المجتمعية، واعتبارها نتاجاً لضيق فرص الاستخدام فى سوق العمل نظرا لهبوط معدل النمو الاقتصادى، الذى أخذ فى التحسن الملحوظ هذا العام.

وترتب على ارتفاع معدلات البطالة أن ازدادت حدة التنافس للالتحاق بالجامعات باعتبار الشهادة الجامعية أفضل تأهيل وأقوى احتمال للحصول على فرصة عمل مناسبة، أليس لنا أن نرى وجه تماثل كبير مع موضوع امتحاننا، ومع تلك التفسيرات الأمريكية المرتبطة بالسياق الاقتصادى الاجتماعى، بديلا عن العلاقة التعسفية الفطيرة (كذا فى الأصل) بين الدروس الخصوصية والتحسين، لدينا فضلا عن مقولات عجيبة حول علاقة الثانوية العامة بهبوط الحركة التجارية أو حرمان الأسر (أى أسر؟) من التمتع بنسمات الساحل الشمالى، وعلينا أن نضيف إلى ذلك السياق المجتمعى المصرى أن أعداد الناجحين فى امتحان الثانوية العامة فى ازدياد مستمر، بلغ حوالى ١٥٠ ألفا فى المتوسط بين عامى ١٩٨٥ و١٩٩٠، و١٥٥ ألفا بين عامى ١٩٩١ و١٩٩٥، و٢٠٠ ألف عام ١٩٩٦ بصرف

النظر عن سنوات الثانوية المزدوجة، مما يؤجج التنافس، لكن تلك الظواهر البنيوية لم تؤد فى الولايات المتحدة الأمريكية إلى أى تغير فى مجريات الامتحانات التراكمية خلال السنوات الأربعة فى المدرسة الثانوية (هاى سكول)، أو فى امتحان القدرات (سات SAT) الذى يؤخذ فى الاعتبار للالتحاق بالجامعات، والذى يمكن أن يؤديه الطالب مرات ومرات فى مواعيد محددة حتى يحصل على معدل الدرجات المطلوب للالتحاق بالجامعة دون حساب نتائجه السابقة، كذلك الشأن فى الامتحان المؤهل للالتحاق بالدراسات العليا (ج ر ا GRE) يستطيع الطالب التقدم إليه عدة مرات دون ارتباط ذلك بالحصول على الحد الأدنى من الدرجات، ونفس الإجراء قائم فى امتحان الثانوية البريطانية. وإذا نظرنا إلى مبررات التحسين بل ضروراته من الناحية التربوية، فعلينا أن نتذكر:

١ - أن وظيفة النظام التعليمى فى مجتمع ديمقراطى هى التعليم وليس الغربلة للطلاب، ويعنى ذلك السعى إلى بذل النظام مختلف مدخلاته إلى تعليم المواطن إلى أكثر عدد من السنوات بصور مختلفة وآليات متعددة تنمية لقدراته المختلفة إلى أقصى حد ممكن، وليس وظيفته أن (يغربل) المتعلمين بغربال واحد ذى عيون ضيقة وعن طريق فرصة امتحانية واحدة أو اثنتين فحسب، وبعد ذلك يلقى بمن تبقوا فى الغربال إلى خارج الفرص التعليمية، ويبرئ ذمته بأن الطالب قد استنفد مرات الرسوب، وعلى نظامنا التعليمى أن يسعى لاختفاء هذه القاعدة من قاموسه. وكما رأينا من خلال الأنظمة الامتحانية فى الدول المشار إليها وفى غيرها من الدول المتقدمة أن المبدأ الحاكم هو إباحة أكثر وأطول فرص ممكنة تعين

المتعلم على النمو المستمر، وفى مختلف المسارات، كما تعينه على التغلب على ما يضايقه من صعوبات فى أدائه، خصوصا أن بعضها يعود إلى عوامل اقتصادية أو بيئية أو نفسية ما هو معروف فى أدبيات تكافؤ الفرص التعليمية وفى نظام التحسين مما يحقق جانبا من تلك المبادئ من خلال زيادة عدد الفرص، وربما نجد فى المستقبل القريب مزيدا من تلك الفرص بلا حدود.

٢ ـ أن من أهم قواعد التعليم والتعلم فى علم النفس تشجيع الطالب على المحاولة والمثابرة دون إحساس بالفشل من أول مرة أو مرتين، وإكسابه الثقة على إعادة المحاولة متجنبا أخطاء المحاولات السابقة، وعند الامتحان يكرم المرء أو يصان، أى يتعرف على جوانب قصوره ليتغلب عليها، وذلك فى مواجهة المقولة أنه عند الامتحان يكرم المرء أو يهان. أليس المعنى الأول هو ما يردده التربويون عندما يحاضرون عن وظيفة التقويم!! وفى حديث لى مع أحد المعلمين فى مدرسة أمريكية حين سألته: ما أهم اتجاه يستطيع أى معلم أن يقدمه لطلابه فى عملية تعليمهم؟ جاء رده بالتشجيع الدائم للطالب المتفوق والمتوسط والضعيف، وذلك عن طريق إشعاره ومساعدته على أنه يستطيع أن يحسن مستواه الحالى مما يقوى ثقته بنفسه وقدرته على التعلم. وذكر لى أنه كثيرا ما يكتب لطلابه من مختلف المستويات عبارة «يمكنك أن تفعل أحسن You Can Do better»، ولعلنا نتذكر أن هذا التوجه هو عامل من عوامل الإنجاز فى محيط العمل، مما أشار إليه الكتاب المشهور «المجتمع المنجز The Achieving Society» أليس فى التحسين توجه نحو الثقة فى النفس وإمكانية إنجاز أفضل فى المرات التالية؟

٣ـ أن التنمية البشرية فى الإطار الديمقراطى ترتكز إلى توسيع فرص الاختيار ـ لا تكبيلها بالقيود والتقنين ـ وصولا إلى الفعل الأفضل والأتقن والأكمل والأبدع فى نهاية المطاف. وفى التحسين توسيع للفرص، يختار الطالب محاولة التحسين أو لا يختارها، يختار بعض المواد أو حتى كلها إن شاء وصولا إلى الطموح الذى ينشده فى آخر محاولة. وتلك هى ميزة اعتبار أفضل الدرجات ـ لا النهاية الصغرى كما هو المقترح فى إلغاء التحسين ـ وفى هذا الصدد نتذكر الفرص الثلاث فى مسابقات كثير من ألعاب القوى، ونتذكر على سبيل المثال كارل ليس المعجزة البشرية فى ألعاب القوى وإنجازه غير المسبوق فى المحاولة الثالثة فى القفز الطويل فى أوليمبياد أتلانتا ١٩٩٦، ولم تحسب له المحاولتان الأولى والثانية اللتان لم يحقق فيهما ما حققه منافسوه، وإنما حسبت له أفضل محاولاته فى القفزة الثالثة، ذلك هو دستور المنافسة والإنجاز فى عالم التميز الديمقراطى، وأتساءل: لماذا نحرم طلابنا من فرص متعددة للتميز والطموح فى امتحان الثانوية العامة، الذى اتفق الجميع ـ بمن فيهم التربويون المرتدون ـ على جدواه عند مناقشة القانون قبل إقراره.

٤ ـ لم يعد التعليم الجامعى فى عصر العولمة والمعلوماتية والثورات التكنولوجية والاتصالية ترفا للدول النامية أو مجرد تعليم للصفوة، إنه حلقة أساسية ومكون جوهرى فيما أعلنته القيادة السياسية من أن التعليم مشروع مصر القومى وجبهة من أهم جبهات الأمن القومى بمختلف أبعاده فى التقدم والنماء، إنه زاد ينبغى أن يكثر ويمتد غذاؤه طولا وعرضا وعمقا لأكبر عدد من المواطنين وفى مختلف مراحله، ونحن ندلف إلى القرن الحادى والعشرين بكل ما فيه من وعد ووعيد.

لقد أصبح التعليم الجامعى تعليما أساسيا فى تعليم المستقبل. وأذكر فى هذا الصدد مقولة بصيرة للسيدة الفاضلة حرم السيد الرئيس بمناسبة تقويم ما أنجز فى التعليم الأساسى بحدوده الحالية (الابتدائى والإعدادى)، لقد أشارت سيادتها إلى أن التعليم الأساسى الذى ننشده للمستقبل هو تعليم يمتد حتى مرحلة التعليم الجامعى، ومن ثم فأنا أعتقد أن أى إجراءات تضيق أو تحد من التوسع فى التعليم الجامعى والعالى إنما تمثل عائقا فى الانطلاق نحو المستقبل المنشود. وهذا ما أستشعره من نتائج إلغاء التحسين وتقليل عدد الملتحقين بالتعليم الجامعى/ العالى.

٥ ـ وأخيرا تشير الإحصاءات إلى تدنى حالة التنمية البشرية فى مجتمعنا، والتى يمثل التعليم نسبة الثلث في مؤشر التنمية البشرية المركب الذى تتخذه تقارير التنمية البشرية التى يصدرها برنامج الأمم المتحدة الإنمائى. وفى تقرير عام ١٩٩٧ نجد أن ترتيب مصر فى التنمية البشرية هو ١٠٩ من مجموع ١٧٥ دولة، وإذا اقتصرنا على مؤشر الحالة التعليمية وحده من معدل مثالى افتراضى واحد صحيح، سوف نجد أن معدل مصر هو ٥٧ , ٠ فى حين أن متوسط الدول النامية فى مجموعها يصل إلى ٦٥ , ٠، بينما بلغ فى الدول المتقدمة ٩٨ , ٠، وذلك فى عام ١٩٩٤، ومن الإنصاف أن يشار إلى ما بذل من جهود ومن تحسن نسبى ملحوظ خلال الخطة الخمسية الثالثة ١٩٩٢/ ١٩٩٦.

ومع ذلك فإن التعليم الجامعى/ العالى لا يزال متدنيا حسب الإحصائيات الدولية، فإن معدل القيد (الطلاب فى الفئة العمرية ١٨ ـ ٢٣ سنة من السكان)

لم يتجاوز عام ٩٤ ما نسبته ١٨٪، فى حين أنها بلغت ٤٨٪ فى كوريا الجنوبية، و٢٩٪ فى فنزويلا، و٨١٪ فى الولايات المتحدة الأمريكية، وما يقرب من ١٠٠٪ فى كندا، و٣٥٪ فى إسرائيل، والحاصل أننا فى حاجة إلى مزيد من التوسع فى التعليم الجامعى قاطرة الحركة نحو الأمام فى الأمن القومى والتنمية المطردة وإشاعة الفكر العلمى والعقلانية والرشد فى مسيرة المجتمع.

وإذا كان لأعداد الطلاب وارتفاع معدل درجاتهم من مواجهة حقيقية فليس أمامنا إلا حل واحد، هو التوسع فى إمكانات ومؤسسات التعليم الجامعى/ العالى، وليس الحد من القبول بدعوى أن درجاتهم تمثل مستويات وهمية أو حرصا على النوعية والمستوى أو كما يزعم البعض بأن المتفوقين بالتحسين فى كليات القمة - ولم يمض على تقويمهم أكثر من عام لمجموعة واحدة - كانت قدراتهم محدودة. وهل من المعقول أن يكون هؤلاء أقل قدرة على متابعة الدراسة فى كليات الطب من أولئك الطلاب الملتحقين بالجامعات الخاصة؟!! وهل من المعقول أن نلغى التحسين فى امتحاننا فى الوقت الذى نقبل فيه طلاب التحسين من الشهادات الأجنبية؟!

إذا لم يكن قد سبق السيف العزل، أو حم القضاء، فإنى أدعو إلى مراجعة ما اتخذ بشأن إلغاء التحسين، والتأنى فى مناقشته مناقشة واسعة من مختلف جوانبه، داعيا إلى التوسع الكمى فى التعليم الجامعى، أما التحسين النوعى فى التعليم بصورة عامة فهو مهمة المشتغلين بعمليات التعليم، والذين ينسبون للطلاب ضعف مستوياتهم، بينما المشكلة الحقيقية فينا، نحن المعلمين وأعضاء

هيئات التدريس فى الجامعات، نعيب طلابنا والعيب فينا وما لطلابنا عيب سوانا، وتلك قضية لها جوانبها المتعددة.

فى قضايا التعليم علينا أن نتذكر رسالته العظمى فى صناعة المستقبل وألا ندعه عرضة لصراع قبائل داحس والغبراء ولغيره من المصالح والأهواء، وعلينا ألا ننقاد بالكلمات واللكمات والضرب تحت الحزام، وقد غلبت السخرية والعبثية وعدم الأمانة فى النشر فيما ورد فى بعض الصحف بين تعليق على المذكرة التفسيرية لمشروع القانون بإلغاء التحسين، والقطع بأن ما ورد فيما نشر لا ينطلى على أى لبيب يقدر مواقف المسئولين عن العملية التعليمية، وليس من المعقول إطلاقا أن يغيروا موقفهم تغييرا كاملا كما زعم المغرضون، وجميعنا يعلم - حتى ولو لم نشرب من لبن السباع - أن المذكرة يحررها المستشار القانونى فى مجلس الوزراء، وهى بوضوح تعكس وجهة نظر المجلس وليس موقف وزارة التعليم، وقد جرى العرف على أن يوقع الوزير المختص على تلك المذكرة طالما كان عضوا فى مجلس الوزراء بصرف النظر عن رأيه الشخصى . أوقفوا الأوراق يرحمكم الله . . ذلكم مبلغ رأيى على ما فيه من عوج يراه البعض مرددا قول الله تعالى:

«ربنا افتح بيننا وبين قومنا بالحق وأنت خير الفاتحين».

(٤)

تضييق الشرايين بعد إلغاء التحسين

د. حامد عمار

هذا المقال استجابة لما نشرته «الأهالى» بتاريخ ١٨/ ١/ ١٩٩٨ للدكتور محمد الجوادى بعنوان: «القول الأمين فى قضية التحسين»، رداً على مقالى المنشور بالجريدة منذ شهرين تقريباً، بعنوان: «الرأى المبين فى قضية التحسين». وفيه أوضحت مبررات موقفى من معارضة إلغاء فرص ذلك الإجراء. ويسعدنى هنا أن أبادر بالحوار مع د. الجوادى، وهو جدير بأن أبادله الرأى تقديراً لمكانته، طبيباً نطاسياً، وأستاذاً جامعياً لا أشك فى أن له بحوثاً علمية فذة، فضلاً عن إصابته بحرفة الأدب كما قال.

لعل أول ما خطر لى بعد قراءة المقال أن أتساءل حول الدوافع التى حدت بأستاذنا إلى إثارة الموضوع بعد أن حسمه مجلس الشعب بإصدار القانون رقم ٦٠ لسنة ١٩٩٧، وإلغاء فرص التحسين كما وردت فى القانون رقم ٢ لسنة ١٩٩٤.

وترددت طويلاً فى الجزم بالدوافع التى تكمن وراء تحرير هذا المقال الطويل والمتشعب فى قضاياه. إنه مقال يتطلب صفحات وصفحات للتعامل مع ما طرحه من مفردات غير صحيحة أحياناً، وغامضة أحياناً أخرى، ومتحيزة فى مجمل سياقاتها. وحاولت أن أربأ بما تضمنه المقال من أن يكون حلقة من تلك الكتابات التى تغتنم بعض المناسبات للتهوين من جهود وزارة التعليم. ورغم محاولتى

لاستبعاده من ذلك التيار أو غيره من التيارات التى تنقد لمجرد النقد، لكننى ألفيت كثيراً من العبارات والأحكام فى ثنايا المقال تشى بغير قليل من التحيز. ويتجلى ذلك فى عبارات متناثرة مثل القول بأن الوزير يفرش عند الحديث عن جهوده كثيراً من «الورود والأزاهير»، كما يصاحبها «عزف صاخب من الأوركسترا الضخمة»، كما غدت سياساته فى التوسع الكمى، وبخاصة فى التعليم العالى «نمواً سرطانياً» أو أنها من قبيل «حقن الهورمونات للنمو القاتل» إلى غير ذلك من الأحكام العمياء.

ذلك ظنى للدافع الأول كما تبدى لى من تفسير للخطاب الصريح والمستتر فى مضمون المقال، وأرجو ألا يكون ذلك من قبيل «إن بعض الظن إثم»، وعلى أىٍّ فليست مهمتى فى هذا المقال دفاعاً عن الوزير أو غير الوزير، فأنا حريص على الالتزام - ما وسعنى الأمر - بقول الإمام مالك بن أنس رضى الله عنه: «إننا لا نعرف الحق بالأشخاص، وإنما نعرف الأشخاص بالحق».

كذلك فإننى لست ممن ينتقلون من معسكر فكرى إلى معسكر آخر تحرقاً إلى تطلعات «عبده مشتاق» ولا تربطنى بوزارة التعليم، ماضياً أو حاضراً، أية روابط مؤسسية مأجورة. لكننى أود هنا أن أواجه النغمة الساخرة التى تبتل بها ما يردده «الطبيب النطاسى الأديب» من الإشارة إلىّ بصفة «أستاذ التربية الكبير» والذى على الكاتب أن يفند آراءه وأن «يجهض» أحكامه - على حد تعبيره - وأن يبرز ما فى حججه من قصور. هذا فضلاً عن إشفاقه علىّ حين عانيت من بذل قصارى جهدى وشحذ كافة قدراتى وإمكاناتى - على حد تعبيره - «من أجل قضية لا تحتاج إلى إقناع واقتناع» فى شأن التحسين. وإنى لأشكر له عطفه، خوفاً من تقطع

أنفاسى. فأنا أستاذ كبير بحكم مرور الأيام والسنين فحسب، وفى حاجة إلى عطف كل طبيب.

أتجاهل هذا كله، وأستأذن القارئ فى الانتقال إلى مناقشة د. الجوادى فيما طرحه من منطلقات ومصادقات فى مقال «القول الأمين» وذلك فيما يلى:

(١) يحاول أن يقنعنا الكاتب بأن التاريخ قد علمه «أن شدة الحرص على الهدف قد تكون السبب فى القضاء عليه»، مما كان السبب فى فشل نتائج التحسين. فهل هذا مبدأ معقول؟ وقد يكون صحيحاً فى تاريخ الذين يعانون من أمراض نفسية كالتسلط القهرى، أما تاريخ البشرية ومسيرة الأسوياء من أبناء آدم وبناته، فإنه على النقيض من ذلك تماماً، إذ يمثل الحرص الشديد على تحقيق الهدف وما يتطلبه من جهد وتعبئة للموارد، قيمة من القيم الإنسانية السامقة.

(٢) وفى مخاطر الحرص على النمو الكمى للتعليم، يذكرنا الكاتب بأن «التغير الكمى إذا زاد على حد معين ينقلب إلى تغير كيفى»، وما الضرر من هذا التغير الكيفى؟ وهل هو بالضرورة ذو آثار سلبية؟ بيد أن التاريخ يعلمنا أن له أيضاً آثارا إيجابية منشودة ومرتقبة، لقد أدى تنامى الشعور بالبؤس وتفاقم الظلم والاستبداد فى عهد ملك فرنسا لويس الـ١٦، أن انقلب ذلك الوضع المأساوى إلى ما عرف باسم الثورة الفرنسية، التى أرست - رغم ما اقترن بها من عنف - مبادئ الحرية والإخاء والمساواة. وفى مجال العلم، حين يستمر ارتفاع درجة حرارة الماء عند التسخين لتصل إلى درجة الغليان يتحول الماء إلى بخار، وقد كان الالتفات إلى ذلك التغير النوعى بداية لتوظيف البخار كطاقة محركة ألقت بذور الثورة الصناعية.

ثم ألم يكن تنامى كم الإحساس بالهوان بعد حرب ٦٧ مولداً لتغيير نوعى حاسم فيما اتخذه الجيش والشعب من إعداد ما استطعنا من قوة لإحراز النصر فى معارك أكتوبر الباهرة!! ولا ننسى ما كان للمقاتلين من ذوى التعليم العالى من دور مشهود وقدرة فائقة فى التعامل مع متطلبات الحرب الإليكترونية.

ومن مثل هذه المنطلقات التى يتجاهلها الكاتب، يقفز إلى الحكم بأن زيادة المقبولين فى الجامعات من جراء التحسين، قد انقلبت إلى نمو سرطانى، وإلى تغيرات تربوية كيفية ذات آثار سلبية، وينسى أن فترة التحسين قد تزامنت مع مشكلة الثانوية المزدوجة، ومن ثم جاءت زيادة الأعداد إلى الضعف فى السنوات الثلاث الماضية، وجميعنا يعرف أن ذلك كان نتيجة لخطيئة إنقاص المرحلة الابتدائية إلى خمس سنوات، وهى خطيئة لم يكن الوزير الحالى من جناتها علم الله ولكنه اصطلى بنارها.

(٣) وفى محاولة للتهوين من شأن علوم التربية وآراء التربويين من أمثالى، يذكرنا الكاتب بما علمنا التاريخ أيضا من أن «التربية عملية بشرية قديمة، قبل الجامعات، وقبل وجود كليات التربية، وقبل النظريات التربوية كلها». والحق أننى لم أستطع أن أتبين موقع هذا الدرس التاريخى من الإعراب فى موضوع المقال، إلا ما استنتجته من أن الدكتور الجوادى لا يرى أهمية لتخصص التربية، علماً وفناً وبصيرة، ومما يعتبر من بين أهم العلوم الإنسانية التى أنضجها - وما يزال - تطور الحضارات البشرية عبر عصورها المتلاحقة.

وبعد هذه المبادئ والمنطلقات التى أوردها الدكتور ليؤسس عليها ماصاغه من تعسف لبيان ما أحدثه التحسين من «وبال» على التعليم العالى، أود الآن أن

أعرض لأهم المبادئ والمنطلقات التى أرى أن تلتزم بها مسارات التربية الجديدة فى مجتمع ديمقراطى لدولة نامية ومتقدمة، حين تمخر عباب محيط التنمية الشاملة لمواجهة مطالب القرن الحادى والعشرين، وهى بالنسبة لنا فى مصر :

☐ الالتزام بما أعلنه السيد رئيس الجمهورية فى الاجتماع المشترك لمجلسى الشعب والشورى فى بداية الدورة البرلمانية الحالية، من أن التعليم هو «مشروع مصر القومى الأكبر»، مع وضع خطوط تحت هذا الهدف وما تستلزمه أولوياته وتداعياته البشرية، تخطيطاً وتنفيذاً وتمويلاً .

☐ التعليم من أهم النظم والقنوات التى يوظفها المجتمع لغايات التنمية البشرية، عماد البقاء والنماء، فى زمان أصبحت وأمست فيه المعرفة والكفاءات العلمية العالية هى أغلى عناصر العمليات الإنتاجية، كما أنها أعلاها وأوفرها عائداً .

☐ لنمو التعليم وتطوره مؤشرات ثلاثة متلاحمة ومتلاحقة، أولها توفير التعليم للجميع، للأطفال والفتيات والشباب والكهول، فى مختلف المواقع والأمكنة، وللذكور والإناث، وبصرف النظر عن التفاوت فى قدراتهم الاقتصادية، أو فى الأعراف والأديان، وهذا ما يمكن أن نسميه الخط الأفقى فى رسم بيانى للنمو التعليمى .

وثانى تلك المؤشرات العمل على إطالة المدة الزمنية للتعليم التى تتاح للمواطنين لمواصلة تعليمهم فى مؤسسات نظامية، وهذا يمثل الخط الرأسى العمودى فى الرسم البيانى . وكلما امتد خط النمو عرضاً وطولاً على هذين المحورين يكون ذلك مؤشراً على تحسين الأحوال التعليمية فى المجتمع . وثالث

تلك المؤشرات نوعية مدخلات التعليم ومخرجاته، وآثارها فى الفرد، بدناً وعقلاً وخلقاً وانتماءً، وفى المجتمع تماسكاً وإنتاجاً وتجديداً وإبداعاً.

☐ لا يوجد تعارض أو مقايضة بين الكم والكيف فى محصلة النمو التعليمى، وعليهما أن يسيرا معاً. وقد تعلمنا من علم الفيزياء أن الكم حين يصل إلى حد معين من النمو والتجمع يولد طاقة نوعية فعالة تعرف بالكتلة الحرجة، تكسب المجتمع حيوية وقوة دافعة ووعياً، وقدرة على التواصل والعمل المشترك نتيجة لما يعرف ديموغرافياً بتحسن الخصائص السكانية، الذى يمثل التعليم عاملاً مهماً فى إحداثه.

☐ اختفت من المفاهيم التربوية الجديدة مقولة إن متعلماً ما قد استنفد مرات الرسوب وفشل فى التعليم، أو أنه لا يستطيع أن يعيد الامتحان إلا مرة واحدة، أو أنه تغيب بعذر شرعى طبى كالمرض أو وقوع حالة أسرية طارئة أو قاهرة، يحتسب راسباً. وهذه كلها عوامل إحباط وانتقاص من حق المواطن فى التعليم. كل إنسان قادر على التعليم إذا ما استخدمت معه الوسائل الملائمة، وأتيحت له الفرص فى الأوقات التى يختارها أو المناهج التى يفضلها.

☐ يعتبر النمو فى مدخلات التعليم الجامعى/ العالى ومخرجاته، استثماراً مجزياً على المدى المتوسط والمدى البعيد، من حيث توفير الكفاءات العالية التى تتطلبها المرونة فى سوق العمل المتحركة والمتطورة فى إطار عولمة السوق، ثم إن هذا المستوى من التعليم ودراساته العليا هو الوعاء الأساسى الذى يُعد من خلاله الباحث العلمى لإنتاج المعرفة وتطويرها وتوظيفها تكنولوجياً فى مختلف مجالات الأنشطة الاقتصادية والخدمية.

(٤) لما كان التعليم مشروع مصر القومى الأكبر، فإن أية ضغوط اقتصادية أو مالية لا تبيح اللجوء إلى المحظورات التربوية المعيقة لنمو التعليم، كالمساس بحق التعليم الجامعى بالمجان، أو تخفيض نصيب التعليم من الإنفاق من الناتج القومى الإجمالى. ويقدر أحد مؤتمرات اليونسكو الأخيرة (أبريل ٩٧) ألا يقل هذا النصيب عن ٦٪ لكى تحقق أية دولة نامية مرحلة الانطلاق فى التقدم.

تلك هى الأسس التى اعتمدت عليها فى موقفى الحريص على بقاء التحسين وتداعياته فى الجسم التعليمى والاجتماعى، وذلك لأنه يتيح تعدد الفرص للامتحان بما يؤدى إلى احتمال أكبر فى زيادة مخرجات التعليم الثانوى وفى مدخلات التعليم الجامعى/ العالى. بيد أن الاحتمال الأكبر أن يؤدى قانون (٩٧) إلى الحد من تلك المخرجات والمدخلات. والواقع أن المنطلقات السابقة تمثل ما أعتقده من معايير للحكم على أية سياسات أو إجراءات تعليمية من زاوية ما تحققه من نمو كمى على الأقل فى الحالة التعليمية للمجتمع، وليس لفئات أو نخب معينة محدودة. وفى هذا الصدد أخشى ما أخشاه أن نستمع إلى توصية البنك الدولى وضغوطه فى الحد من التعليم الجامعى، تحت دعوى التركيز على التعليم الأساسى، وذلك ضمن توجهاته فى إطار إعادة هيكلة الاقتصاد فى كل الدول النامية، وذلك على نقيض سياسات الدول المتقدمة فى السعى إلى إيجاد مكان فى التعليم العالى لكل شبابها.

هناك دعاوى كثيرة ومكررة عن تدنى مستويات الأداء فى التعليم الجامعى وتقدم له تفسيرات جاهزة ومتواترة ترجع هذا التدنى إلى الزيادة المطردة لأعداد الملتحقين بمؤسسات ذلك التعليم. ولعل د. الجوادى يشاركنى الرأى فى أن قدراً

من تلك السببية صحيح ، لكن المرجع الأهم للتدنى يعود فى الأغلب إلى مسئوليتى ومسئوليته ومسئوليات زملائنا من أعضاء هيئة التدريس . ولا يصح تبرير قصورنا وتقصيرنا بإسقاطه على حكاية الأعداد الكبيرة انطلاقاً من أن مسئولية الأستاذ هى الاجتهاد إلى أقصى مدى لتحسين المستوى العلمى لطلابه بكل الأساليب الناجحة ، كما هو الشأن فى مهمة الطبيب لتحسين حالة مريضه . لكن اجتهادنا قد انتهى إلى تشييخ الصحيفة كما قال أسلافنا ، وذلك من خلال كتبنا الجامعية المقررة أو ملخصاتها ، إلى التهافت على الدروس الخصوصية ، وإلى عدم الحرص على الانتظام فى المحاضرات ، بل التغيب فى بعض الكليات للانشغال بأعمال تجارية أو مكاتب استشارية أو عيادات طبية فى مصر أو فى خارجها . وأفرز هذا المناخ ما أطلق عليه وزير التعليم فئة الأساتذة الهواة فى جامعاتهم والمحترفين فى خارجها . ولا مناص من التأكيد هنا على أن الجامعة هى الأستاذ أولاً ، والأستاذ ثانياً وعاشراً إلى أبعد الحدود .

ويتضح مدى التبسيط والتسطيح للعلاقة بين انخفاض مستوى الأداء وزيادة أعداد الطلاب فى التعليم العالى وما ينوء به الأساتذة من أحمال ، إذا أدركنا المؤشرات التالية الخاصة بمتوسط معدل الطلبة بالنسبة لكل عضو من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم من المدرسين المساعدين والمعيدين فى كليات القمة بخاصة ، هذا مع وجود تفاوت بين الجامعات والكليات .

ومع هذه المعدلات التى تقترب من المعدلات العالمية فى كليات القمة ، يطالب أساتذتها ونقاباتها المعنية بالحد من الالتحاق بها بدعوى تدنى مستويات الطلاب . ونتساءل : هل العيب فى الطلاب ، أم فينا نحن أعضاء هيئة التدريس ، أم فى

«حبايبنا»؟ ورغم ذلك فإنه لابد من الإشارة إلى أن هذا التقاعس منا، لا ينفى إطلاقا وجود جماعات من الأساتذة هنا وهناك ممن تشرف مؤسسة الجامعة بأداء واجبهم على أكمل وجه، وأولئك هم الذين يقدمون الصورة المشرقة لما تبقى للجامعات المصرية من سمعة طيبة وشموخ فى نطاق الوطن العربى.

أوردنا بمقالنا السابق فى «الأهالى» أن معدل «نسبة» المقيدين فى التعليم الجامعى/ العالى من الشريحة العمرية للسكان (١٨ ـ ٢٣ سنة) لا يتجاوز (١٩٪) لعام ٩٥/ ٩٦، وأشرنا إلى أنه معدل متدن للغاية فى ضوء طموحات التنمية فى مصر، كما تجلت فى وثيقة مجلس الوزراء «مصر والقرن الحادى والعشرون» وعند مقارنتها بالمعدل المناظر للدول المتقدمة والناهضة، بل وكثير من الدول النامية فى أمريكا اللاتينية. لكن د. الجوادى أراد أن يفند هذا المؤشر، وأن «يجهض» دلالته التى سقناها، لذلك أراد أن يخضعه لما لديه من مختلف أجهزة الكشف الدقيق والعميق، انتهاء بالميكروسكوب الإليكترونى، ليثبت عدم الدقة والشمول فى مصداقيته، وتبين له من الفحص الإليكترونى ما يلى:

(١) أن معدل ١٩٪ لا يشمل إلا المقيدين فى الجامعات التابعة للوزارة (على فكرة هل الجامعات تابعة لوزارة)، هناك إلى جانب الجامعات مؤشرات علمية كثيرة على مستوى التعليم الجامعى لا يشملها المؤشر فى اعتقاده، وأخذ يعددها من المعاهد العليا، جامعة الأزهر، أكاديمية السادات، أكاديمية الشرطة، أكاديمية الفنون، الكليات العسكرية، الجامعات الخاصة.. إلخ.

ومع إغفال أعداد الطلاب المقيدين بهذه المؤسسات تختزل إحصائية «أستاذ التربية» معدل القيد بعد حذف تلك الأعداد إلى أقل من نصف الحقيقة، ويصبح

المعدل الواقعى حوالى ٤٠٪ فى تقديره.

وكم كنت أتمنى أن يكون هذا المعدل صحيحاً أو منطبقاً على الواقع، بل وأن نحققه حتى مع نهاية الخطة السابعة عام ٢٠١٧، لكن المشكلة هنا فى عدم الإلمام الحقيقى بمكونات «البسط» فى بنية المؤشر، كما يفهمها أو يركبها المتخصصون فى الإحصاءات التعليمية محلياً وعالمياً، والمستقر فى هذا الصدد لدى معهد التخطيط القومى فى مصر أن هذا المعدل يشمل كل المقيدين فى أية مؤسسات تعليمية نظامية، عامة أو خاصة، فيما بعد انتهاء المرحلة الثانوية. لذا أدعو د. الجوادى إلى التأكد من شمول المعدل لكل هذه المؤسسات من كبار مستشارى معهد التخطيط القومى بدلاً من اعتماده على الميكروسكوب الإليكترونى.

وهذا الأسلوب فى شمول معدل القيد فى التعليم الجامعى/ العالى، مستمد أيضاً من تقارير اليونسكو، ومن تقارير التنمية البشرية التى يصدرها برنامج الأمم المتحدة الإنمائى، وتقارير البنك الدولى. وحين تتحدث هذه التقارير الدولية عن التعليم فيما بعد المرحلة الثانوية، فإنها تشير إلى تلك المرحلة بتعبير «المستوى التعليمى الثالث Tertiary or third level education»، وهو يضم كل المقيدين فى ذلك المستوى بنفس الشمول الذى يتبعه معهد التخطيط.

(٢) يثير الكاتب نقطة إحصائية أخرى فى مؤشر معدل القيد، أغفلها «أستاذ التربية» وهى مشكلة «المقام»، بعد أن كانت المشكلة الأولى مشكلة «البسط». وهنا ينصحنا بأن يكون «المقام» هو الشريحة السكانية من (١٧ ـ ٢٢ سنة) بدلاً من (١٨ ـ ٢٣ سنة)، وهو يرى أن الشريحة الأولى هى التى تمثل واقع المقيدين فى المستوى التعليمى الثالث فى ضوء إلغاء السنة السادسة (وليس الخامسة كما يقول)

من الحلقة الابتدائية، ويخيل إليه أن هذا المقام (١٧ - ٢٢ سنة) سوف يكون أقل من المقام (١٨ - ٢٣ سنة)، لكن الشريحة الأخيرة المستخدمة هى أقل من الأولى، نتيجة لما تتعرض له الشريحة الأخيرة من معدل وفيات، كما يعلم ذلك كل ديموغرافى وكل طبيب، ومن ثم فإن استخدام شريحة (١٧ - ٢٢ سنة) لصغر حجمها سوف يؤدى إلى تخفيض معدل القيد. لكن «المقام» المستخدم عالمياً للمقارنة على المستوى الدولى هو الذى يعتبر معدل القيد ١٩٪ على أساس شريحة (١٨ - ٢٣ سنة).

كذلك لا مندوحة فى هذا الصدد من أن أذكر مؤشرين يدلان على تدنى معدل الحاصلين على تعليم عال فى مصر. إن معدل الحاصلين على ذلك المستوى الثالث من التعليم من قوة العمل (١٥ - ٦٥ سنة) لا يتجاوز ٥ , ٧٪، وبالنسبة لمجموع السكان فى مصر «٦١ مليونا» لا يتجاوز ٥ , ٥٪، وهما مؤشران من التعداد العام للسكان عام ١٩٩٦، ولا يحتاج الجدال فيهما إلى أية فذلكات أو ميكروسكوب إليكترونى ودلالتهما واضحة فى تدنى مدخلات التعليم العالى ومخرجاته.

موقع استراتيجى للتطوير

لا يكمن الحل الفعال لمشكلات التعليم بعامة والعالى بخاصة فى خلافات حول البسط والمقام فى مؤشرات نموه. وفى اعتقادى أن كثيراً مما يكتب ويشخص سواء من منظور اجتزاء الكم أو الاقتصار على الكيف، يتجاهل فريضة غائبة. وتلك هى البنية الأساسية المادية للنشاط التعليمى، والمتمثلة فى إنشاء المبانى الجديدة وتجهيزاتها واستكمال وتجديد تجهيزات المبانى الحالية.

ولعلنا ندرك الأولوية المتقدمة التى أعطتها الدولة للبنية الأساسية من إنشاء ودعم شبكات الطرق والهاتف والكهرباء والمياه والموانئ وغيرها كضرورة حتمية لقيام نشاط إنمائى متطور ومنتج. كذلك الشأن فى التعليم، إذ ليس من المعقول أن يظل التعليم الجامعى/ العالى مقصوراً على عدد الجامعات والكليات التى أنشئت منذ ربع قرن تقريباً، مع زيادات محدودة هنا وهناك، لا تتمشى مع تنامى الطلب المجتمعى والأسرى على هذا المستوى التعليمى.

لقد آن الأوان للالتفات إلى ما وضعه المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا بالمجالس القومية المتخصصة من تقدير لأعداد الجامعات والكليات المطلوبة لمواجهة الطلب المتزايد على التعليم الجامعى. وهو تقدير يرى إنشاء جامعة لكل مليون من السكان فى مصر. وهذا يعنى أننا حالياً فى حاجة إلى ضعف عدد الجامعات القائمة. ومع ذلك فإننا نأمل فى سياق ظروفنا الراهنة أن نصل إلى هذا المعدل مع نهاية الخطة السادسة عام ٢٠١٢ على الأكثر، ذلك هو التحدى الحقيقى قبل التحسين وبعده.

ويقينى أن ما تتخذه الدولة من مبادرات لإنشاء جامعات جديدة فى عواصم بعض المحافظات ومراكزها وحواضرها الكبيرة، سوف يجد حماساً هائلاً وإقبالاً سخياً للمشاركة المادية من الأهالى ورجال الأعمال وأهل الخير من أبناء الوطن.

إن فى البنية الأساسية وتجهيزاتها يكمن نصف الحل لمشكلات التعليم، وفى هذا فليتنافس المتنافسون. وهذا أجدى وأكرم من إضاعة الوقت فى قضايا جزئية واصطناع معارك جانبية فى زقاق من أزقة التعليم يدعو فيها فريق بالانتصار على فريق آخر، دون الالتفات إلى موقع البنية الأساسية ودورها فى المواجهة

الاستراتيجية الفعالة لتطوير التعليم، كماً وكيفاً.

استراتيجية التعليم خيار مجتمعى

ونأتى أخيراً إلى ما أورده د. الجوادى من اهتمام مجلس الوزراء بالشأن التعليمى، وقراره بضرورة وضع تصور شامل متكامل لرؤية مستقبلية لنظام التعليم. وهذه المبادرة من قبل المجلس إنما هى من طبائع الأشياء، كما يقول ابن خلدون، ولا تحتاج إلى ذرة من جدال. وإذا كان التعليم للمستقبل هو مشروع مصر القومى الأكبر، فمن البدهى أن يتصدى المجلس لمسئولياته فى هذا الشأن، وألا تقع المسئولية على وزير بعينه. وقد تولى الكاتب إثبات المسئولية الجماعية لمجلس الوزراء بأن عرض علينا أسماء عشرين من السادة الوزراء موضحاً ارتباطهم المباشر ومؤسسات التعليم التابعة لقطاعاتهم، بيد أنه أغفل أربعة من الوزراء - مادام الأمر حصراً - هم السادة: وزير قطاع الأعمال، ووزير التنمية الريفية، ووزير الدولة للإنتاج الحربى، ووزير الأوقاف. ولهؤلاء صلات وثيقة بقضايا التعليم.

ولعل أستاذنا يدرك تلك القاعدة التربوية الاجتماعية التى تؤكد أن صياغة استراتيجية للتعليم بكل مراحله، توظيفاً وسياسة وأولويات ووسائل، إنما هى خيارات مجتمعية فى المقام الأول، لذلك فإنها تستمد مشروعيتها من معادلة الوفاق المجتمعى العام، والتى تتولد من خلال حوار عريض عميق بين مختلف القطاعات الاقتصادية والخدمية، وبين مختلف الشرائح الاجتماعية، ومرجع ذلك إلى ما يوجد فى أية بنية اجتماعية من تفاوت أو تعارض فى المصالح والتوجهات والمنطلقات.

والمهم أن يلتزم الحوار بالأسس الديمقراطية، وألا تشوه وضوح الرؤية الوفاقية بعض الأصوات العالية والضاغطة، أياً كان مصدر هذه المعادلة المجتمعية إلا بالوصول إلى الجامع المشترك الأعظم من الأولويات والسياسات والوسائل التى توفر للتعليم القدرة على الإسهام الفعال فى مسيرة التنمية المستدامة والمنشودة.

ومن المأثورات الفرنسية الشائعة فى هذا الصدد أن إدارة الحرب ينبغى ألا تترك للجنرالات وحدهم، وإنما تستلزم المشاركة الشعبية فى شئونها ضماناً لتحقيق النصر، كذلك الشأن فى استراتيجيات التعليم، إذ ينبغى ألا تترك لوزير وحده، ولا لمجلس الوزراء وحده، ولا للتربويين وحدهم، مع أهمية دور هؤلاء جميعاً. لكن الرؤية الواضحة للمسار والالتزام بمتطلباتها لا تكتمل إلا بمشاركة مختلف فئات المجتمع من القوى الفاعلة كالنقابات والمثقفين ورجال الأعمال وهيئات المجتمع المدنى، وغير ذلك من الجماعات والأفراد المعنيين بشئون التعليم على الأصعدة التشريعية والتنفيذية والإعلامية، تحقيقاً لمبدأ الوفاق العام، وتحديداً للخيارات المجتمعية على الأفق الزمنى القريب والبعيد.

وفى سياق هذه الخيارات المجتمعية تتحمل الدولة، كمؤسسة، مسئولية البلورة الفنية لمتطلبات المسيرة التعليمية، تخطيطاً وتنفيذاً وتمويلاً، كما تتحمل مسئولية المتابعة والتقويم بالمشاركة مع مؤسسات الأجهزة التشريعية ومواقع العمل. كما تقوم كذلك باحتياجات المواءمة والتكييف كلما اقتضت المتغيرات الفنية أو المجتمعية. وقد يستدعى الأمر - كما يحدث فى كثير من الدول الديمقراطية - اللجوء إلى استفتاء الرأى العام بوسائل مختلفة إذا ما استجدت متغيرات غير متوقعة أو أحداث ضاغطة. وفى سياق العولمة والخصخصة يؤكد

تقرير اليونسكو المشار إليه «التعليم ذلك الكنز المكنون» أهمية دور الدولة الفاعل فى مسيرة التعليم وحق التعلم، إذ يرى أن «التربية رصيد للمجتمع لا يمكن أن يترك تنظيمه وحصاده لحركة السوق وحدها».

وأختتم هذا المقال الذى استطال بقول الحق تبارك وتعالى فى قرآنه المجيد: «ربنا افتح بيننا وبين قومنا بالحق وأنت خير الفاتحين».. والله فى خاتمة المطاف من وراء القصد ومن أمامه.

(٥)

الكلام الرصين فيما بعد التحسين

د. حامد عمار

فواتح للشهية

يطيب لى أن أفتتح هذا المقال بثلاثة أحداث شخصية لها وثيق الصلة والدلالة بالموضوع :

أولها : أنه بينما كنت أعانى من غاشية الحمى وضعف حبال الصوت ، يدق الهاتف وإذا بالدكتور محمد الجوادى يكرر التهنئة بعيد ميلادى السابع والسبعين ، والتى تضمنها مطلع مقاله الأخير بالأهالى «تصلب الشرايين بأضرار التحسين» ، وفى نفس تاريخ تلك المناسبة (٢٥ فبراير) . شكرت له تلك الالتفاتة الأخوية الكريمة ، وبادلته الدعاء إلى الله بسابغ الصحة وموفور العافية ، وبالدعاء موصولاً إلى كل مشتاق من عباد الله لكى يتحقق اشتياقه ، جزاءً وفاقاً لما قدم من قول سديد وفعل رشيد .

وثانيها : الرغبة فى التعبير عما أضفاه مقالى السابق من صفات على سيادته وسعادتى بما أثاره ذلك من غبطة وانتشاء لديه . بيد أننى لم أسعد بإيحاءاته وإشاراته إلىّ بعبارة (أستاذ التربية الكبير) فى مقاله الأول ، ولابمنحى لقب البكوية فى مقاله الثانى ، فالبكوية فى مسيرة طفولتى وشبابى تثير لدى الشجن

وأوجاع الوهن التى كانت تعتمل مكبوتة فى نفسى حين كان والدى ـ طيب الله ثراه ـ يصطحبنى فى زياراته لكبار الملاك وأعضاء مجلس مديرية أسوان وأصحاب التفاتيش، ملتمساً منهم العون لمواصلة تعليمى منذ أوائل العشرينيات حتى أوائل الأربعينيات من هذا القرن.

وثالثها: لم تشهد قرية سلوا مسقط رأسى (محافظة أسوان) وما حولها من القرى والنجوع والعزب (حوالى ٤٠ ألفا من السكان) التحاق طالبة بكلية الطب، منذ عصر مينا حتى عصر مبارك، إلا فى العام الماضى حين استطاعت إحدى قريباتى تخطى حاجز المجموع من خلال التحسين. وهذا حدث تاريخى أيضاً.

قصة الحوار مع د. الجوادى

لعله من المفيد فى هذا المقال الختامى أن أذكر القارئ بمجرى التتابع فى الحوار الذى جرى مع د. الجوادى حول قضية التحسين فى امتحان الثانوية العامة، وما ارتبط من تداعيات. والبداية منذ ثلاثة أشهر حين تفضلت (الأهالى) بنشر مقالى الأول «الرأى المبين فى قضية التحسين» بعد أن اعتذرت بعض الصحف القومية عن نشره. وصادف نشره عندما كان الرأى العام منشغلاً بتلك القضية التى تم حسمها بالإلغاء بعد موافقة مجلس الشعب على القانون رقم ٦٠ لسنة ١٩٩٧.

وبعد أكثر من شهرين من صدور القانون يثير د. الجوادى ما أصاب التعليم من (ويلات) من جراء التحسين فى مقال بالأهالى بعنوان «القول الأمين فى قضية التحسين» بتاريخ ١٨/ ١/ ١٩٩٨. وقد اتخذ مادة مقالى «الرأى المبين» ليوضح فى «القول الأمين» ضروب الخطل فيما أوردته دفاعاً عن التحسين، وسعياً

(لإجهاض) مؤشراته ودلالاته الإحصائية، إلى غير ذلك من الأمور التى يشى العنوان بنوايا سيادته. ومما أثار عجبى تأخر الكاتب عن الإدلاء بشهادته الأمينة عندما كان النقاش محتدماً قبل صدور القانون، مع أنه يتمتع بقلم فياض بالكتابة فى مختلف الصحف وفى متنوع الموضوعات. والواقع أنه خلال قراءتى لمقاله «القول الأمين» منذ بدايته حتى نهايته كان يلح علىّ التساؤل حول الدوافع الحقيقية التى فرضت على سيادته إثارة موضوع التحسين بعد أن حسمه التشريع.

وكان لابد لى من الاستجابة لذلك المقال الأمين، خاصة وقد تكرر توجيه خطاب سيادته لى خلال المقاطع والقضايا المختلفة فى المقال. وتفضلت الأهالى فى سخاء مشكور ومقدر بتخصيص صفحة كاملة للرد بعنوان «تضييق الشرايين فى قضية التحسين»، وحاولت جاهداً أن أوضح ما غام على سيادته من قضايا التربية الجديدة ومنطلقاتها فى عصر المعلوماتية، وشارحاً الأسس الإحصائية لما ظنه قصوراً فى شمولها ومرجعيتها حين أسهب فى عدم مصداقيتها.

وأخص بالذكر ادعاءه بأن معدل القيد (الاستيعاب) فى التعليم الجامعى العالى يصل إلى حوالى ٤٠٪ من الفئة العمرية المناظرة، فى حين أن المؤشر الصحيح لا يتجاوز ١٩٪ لعام ٩٦/ ٩٧، ومبيناً الأصول الإحصائية المرعية فى بناء هذا المؤشر أو غيره من المؤشرات التربوية، مما يعتبر من المسائل الفنية التى يلم بها المشتغلون بعلوم التربية، كما عالجت بالمؤشرات الإحصائية بعضاً من عوامل تدنى المستوى التعليمى العالى نتيجة للقصور فى تحمل بعض هيئات التدريس لمسئولياتها فى أداء العملية التعليمية بكفاءة وفاعلية، وذلك رغم توافر تلك الهيئات من الناحية العددية.

لكن يبدو أن الطبيب النطاسى الأريب قد عز عليه الاقتناع الحقيقى بموضوعية ما أوردته فى مقالى «تضييق الشرايين» فأسرع بنشر مقال آخر فى الأهالى بعنوان «تصلب الشرايين بأضرار التحسين» بتاريخ ٢٥/ ٢/ ١٩٩٨، وشرع فى بدايته بالإيحاء للقارئ أنه ليس ثمة خلاف بيننا على الإطلاق مستدلاً على ذلك بأننى اقتطفت من مقاله جملاً وعبارات تدل على (أننا متفقان تمام الاتفاق فى فكرنا وفى وطنيتنا وفى أهدافنا واستراتيجيتنا)، والواقع أن مقصدى من الاقتباس كان لتصحيحها أو تفنيدها. ولست أدرى ما الذى أقحم (الوطنية) فى إطار المناقشة، فأنا أحمد الله أننى حريص أشد الحرص على الالتزام بالحوار العلمى الديمقراطى الذى لا يلجأ - معاذ الله - إلى التخوين أو التكفير ولو للحظة زمانية (زويلية)، ومهما اتسعت شقة الخلاف مع من أحاور.

الواقع أننا مختلفان سيادة الدكتور، فى جملة من الأوجه. نحن مختلفان فى التوجه الأيديولوجى، إذ أدعو إلى التعليم للجميع لأطول مدة ممكنة، ولأكثر عدد من فرص التعليم المتاحة، فى حين أنك تستحسن تعليم الصفوة القلة، والاستبعاد بدعوى استنفاد مرات الرسوب التى تحددها مفاهيم الغربلة المتعسفة والتقليدية. نحن مختلفان منهجياً حين ألتزم بالمعرفة بمعطيات الواقع وبأصول التخصص التربوى، علماً وفناً وبصيرة، بينما تلجأ سيادتك فى كثير من الأحيان إلى الانطباعات والتعميمات والظنون وتلمس الأسرار، مما يؤدى إلى كثير من التحيز والهوى. نحن مختلفان كذلك فيما نستخدم من منطق، إذ أسعى جاهداً إلى تحديد المفاهيم ومدلول العبارات والمعانى فى سياقاتها الاجتماعية/ الثقافية، بينما تلجأ فى معظم الحالات فى مقاليك إلى المنطق الصورى من قبيل (نفى الإثبات لا يعنى إثبات النفى)، أى إثبات وأى نفى لأى موضوع وفى أى سياق

وبأى إرادة؟ كذلك تستعين بدروس التاريخ من خلال احتمالاتها النادرة فى سبيل دعم مقولاتك متجاهلاً الاحتمال الأغلب والأعم كقضية (الحرص على الهدف قد تذهب بالهدف نفسه) إلخ . . مما قد ينكشف لك عند مراجعة مقالك الأخير بالذات ، وإذا تركنا ما بيننا من اتفاق أو خلاف ، فما جوهر المشكلة التى تؤرق قلم د. الجوادى؟ وماذا يكمن وراء مقولاته؟ الجواب مكنون فى عبارته . .

وفى فمى ماء

من القراءة الفاحصة للدكتور جوادى فى مقاليه يدرك القارئ بعد قليل من التدبر الحافز لإثارته لموضوع التحسين وإلحاحه فى إثبات دعاواه ، أنها العقدة المتجسدة فى موقفه من وزير التربية والتعليم وعدم رضاه عن اجتهادات السيد الوزير فى تطوير التربية والتعليم ، ورغم أن المجتهد مثاب فى جميع الأحوال ، إلا أن د. الجوادى يذكرنا معتذراً بأنه طبيب مثل الوزير ، وأنه من المفترض أن يكون أقرب إليه من غيره من الوزراء!! ويكمل عقدته قائلا : «ولكن ماذا فى وسعى أن أقول وفى فمى ماء؟» وتسرع إلى ذاكرتى عبارات ابن زيدون الكاتب الأندلسى (وقد يغص بالماء شاربه ، ويؤتى الحذر من مكمنه). وهكذا يفصح سيادته عن اشتياقه ، وعن إلحاحه فى الغمز والطعن الذى لا يكل من ترداده ، مسيطراً عليه ، كما لا تكل النحلة عن الزن والطن تحت قبعة إحدى شخصيات شكسبير .

ومع كل التقدير والإعزاز للسيد الوزير ، فإنى لست موكلاً للدفاع عن سيادته ، ومع ذلك فإن ما يحيرنى هو التساؤل : لماذا يقحمنى الطبيب الأريب فى عقدته وطنين نحلته؟ وإجابة سيادته تتبلور فى إشفاقه على سذاجتى التى أدت بى إلى (التورط) فى خدع وأكاذيب البيانات التى تصدرها الوزارة ، ظاناً لغفلتى أنها

حقائق. وهكذا يرى الكاتب أنه (فى واقع الأمر أصبح د. حامد متورطاً فى إحسان الظن إلى حدود لا نهائية بمجموعة من الخبراء الصامتين أو السريين فى وزارة التربية، يلبسون الباطل ثوب الحق، ويبدلون فى الإحصائية الواحدة فى نفس الصفحة أو فى الصفحة التى تتلوها. وهم يقدمون المعلومات المبتورة لسيادته وللدكتور الوزير تحت ستار الخبرة والإحصاء والتحليل والمتابعة، وهكذا أصبح الخطاب التربوى يتورط فى الأخطاء ثم يعالجها بأخطاء أكبر. وهكذا يجهد د. حامد نفسه فى النقد والرد. . ويجهد الوزير نفسه فى تلقى الضربات والدفع عن سياسة متناقضة بأرقام متناقضة، هذا بينما هؤلاء الخبراء مشغولون بإحصاء النقود التى يحصلون عليها يوماً بعد يوم كمكافآت وأجور وغير ذلك). .

إن ذلك الاقتباس الطويل يمثل النبض الحقيقى لقلب المقال الذى دبجته براعة طبيب القلب. وبماذا وكيف أعلق على تخصيص سيادته لما يجرى فى وزارة التربية والتعليم، أو على الورطة التى أوقعت نفسى فيها من خلال الأكذوبة الكبرى التى فى بياناتها كما يدعى، مع أننى لم أذكر شيئاً من مؤشراتها فى مقالاتى. وعلى أى حال لن تشفع له أمثولة توما الإكوينى، وليس فى وسعى إلا أن أقدم له بيت شعر لنزار بعد تحويره ليناسب المقام:

فمى يفتش عن فم والمفردات حجارة وتراب

وبسعة صدر الكهل سأصرف النظر عن رأيك ياسيادة الدكتور فى تقييم تورطى الشخصى، لكننى وددت أن أربأ بك عن توجيه الاتهامات الجارحة الفاحشة للخبراء والعاملين فى وزارة التربية والتعليم، وعما تتلقاه قيادتها من

ضربات فى الزعم الجوادى. وربما لم تشأ أن تكون تلك الضربات قاضية (تايسونية) إشفاقاً منك حتى (لا يفقد الناس أملهم وأعصابهم وثقتهم) فى مسيرة التعليم حسب تعبيرك، وأقول مع عميق أسفى: ما هكذا تورد ياجوادى الإبل. ومع الصدق فى الدعاوى والموضوعية فى الأحكام علمنا أسلافنا من آداب الخطاب (حسن التأتى لما يراد ويشاد).

مع جرعات من الضوء

وفى سبيل توضيح عدد من الاختلافات الجزئية بيننا يشير الكاتب إلى بعض المسائل التى تتطلب جرعات من الضوء للكشف عنها. وقد كان أولها ما ألقاه من الإضاءة على (تورطى) دون أن أدرى كما سبقت الإشارة. والمسألة الثانية تستدعينى أن أنور سيادته عن السبب فى عدم رغبة السيد الوزير لإعادة السنة السادسة السليبة من حلقة التعليم الابتدائى طوال السنوات الماضية منذ إنقاصها، ورغم قناعته وقناعة آراء كل المعنيين (وقد كان فى وسعه أن يعيدها). والكاتب يرى أن ثمة سراً فى النكوص عن ذلك المطلب، وهو العليم ببواطن الأمور كما توحى لنا مقولاته.

المسألة بسيطة وواضحة ياسيادة الدكتور. لقد تقدم السيد الوزير بمشروع قانون إلى مجلس الوزراء لإعادتها على أساس اعتماد المجلس للمشروع قبل عرضه على مجلس الشعب، لكن مجلس الوزراء كما يبدو لى، والله أعلم، قد صرف النظر عن القضية لما تتطلبه من تكلفة مالية عالية. ولا أشك فى أن أستاذنا الجامعى يدرك أن أى تعديل فى نظام التعليم يتطلب التشريع، فقد تم إنقاص السنة بعد موافقة مجلس الشعب، وكذلك الحال بالنسبة لعودتها، وهكذا تشير إضاءتى إلى

أن المسألة ليست من صلاحية الوزير دون موافقة القنوات الشرعية الدستورية.

ولست أريد أن أطيل فى إضاءة السر الخطير الذى كشفته لأستاذنا من سعى الوزير لزيادة عدد المقبولين فى التعليم العالى، إذ ليس فى هذا منقصة، بل هو أمر جدير بالتقدير، فى أمة الجامعيون من سكانها لا تزيد نسبتهم على ٥,٥٪، وهذه نسبة لا خداع فيها لأنها مستمدة من بيانات التعداد العام للسكان لعام ١٩٩٦، كما أوضحت وفصلت فى مقالى السابق.

أما الإضاءة الأخيرة التى قدمها لى د. الجوادى خاصة بتضييق الشرايين فى عنوان مقالى، فهى من قبيل المجاز اللغوى، ومن المعلوم فى علم البلاغة أن المجاز لتقريب الصورة، وليس بالضرورة أن يكون التطابق كاملاً بين المشبه والمشبه به. ومع ذلك فقد سعدت بما أضاءه من معرفة جديدة كنت أجهلها فى أمراض القلب وخفقاته. له الشكر على ما أفاض فى هذا المجال من معلومة العلاج لا عن طريق توسيع الشرايين فحسب بل عن طريق تضييقها أحياناً.

فيما بعد التحسين

ومبلغ القول أن المطلوب منا بعد التحسين ومن قبله، تعبئة الجهود الفكرية والتنفيذية والتمويلية، رسمية وشعبية، لمزيد من التوسع فى التعليم طولاً وعرضاً، من أجل أن تترسخ دعائم مشروع مصر القومى الأكبر. فهو معقد الأمل ومجال الطموح فى التنمية البشرية صانعة التنمية الشاملة والمتواصلة، والتى رسم معالمها تقرير مجلس الوزراء (مصر والقرن الحادى والعشرون) من خلال خطط خمسية متتابعة حتى عام ٢٠١٧.

وفى هذا الإطار، وانطلاقاً من تلك الغايات، بعيداً عن تسجيل المواقف أو التحيزات الشخصية، نود أن نستثمر الطاقات الخصبة الدافقة والمتنوعة للصديق د. الجوادى فى أن يتعاون مع المهمومين بشئون تعليم المستقبل فى كل مجالاته. ونتوجه إليك يادكتور بخاصة فى الأمور المحددة التالية:

(١) المتابعة الواعية لما يجرى من جهود فى تطوير التعليم، كماً وكيفاً، وفى مراحله المختلفة، والحرص على تقييمها تقييماً موضوعياً، وتشخيص مسيرتها تشخيصاً متكاملاً على مستوياتها المجتمعية والفنية وآفاقها الزمنية، متجنبين اللجوء إلى الرؤية الأحادية أو المدى القصير. وتلك هى الرؤية الطبية السليمة - على حد علمى - حيث لا تقتصر أسس التشخيص والعلاج على الأعراض المحددة للمرض، وإنما تتناول شخص المريض فى كلية كيانه العضوى، وفى سياق أحواله المعيشية والاجتماعية والنفسية.

(٢) المشاركة بقلمك الفياض فى المطالبة بعودة السنة السادسة باعتبارها حقاً من حقوق المواطن فى التعليم والتنشئة الاجتماعية.

(٣) أن تضم صوتك إلى أصوات كل الحريصين على تحسين الحالة التعليمية لسكان مصر فى (عزف السيمفونية الجديدة للوزير) على حد تعبيرك، داعياً إلى أن تمتد مرحلة التعليم الأساسى لتشمل مرحلة التعليم الثانوى فى تنامٍ متتابع وإلى الوصول إلى معدل ٤٠٪ للقيد فى التعليم العالى حتى نهاية الخطة الخمسية السابعة مع نهاية عام ٢٠١٧.

(٤) المطالبة بالمزيد من اهتمام سيادتك بإتحاف القارئ بمقالات تبسيط

بأسلوبك المشرق وتعين على نشر المعرفة العلمية الطبية، إسهاماً فى إشاعة الثقافة العلمية بين الجماهير.

(٥) إيلاء تركيز خاص للتعليم الطبى فى الجامعات المصرية لتحسين مضامينه وارتباطه بأولويات الوقاية وخدمات الرعاية الصحية الأولية. ويدعونى لذلك كتاب د. زهير نعمان «أطباء الغد» الذى يبلور فيه عميد كلية الطب السابق فى جامعة القناة رؤية علمية اجتماعية مبدعة لتحسين مستوى التعليم الطبى فى مصر والحاجة ماسة إلى جهود كثير من الأساتذة الأطباء لمواجهة إعداد أطباء المستقبل فى سياق الأوضاع الصحية للمجتمع المصرى واحتياجاته.

وأختتم هذه الجولة الحوارية مع د. محمد الجوادى مستغفراً الله لى وله، ومردداً آية الحق تبارك وتعالى: «إنما يخشى الله من عباده العلماء».



ترتيب فصول هذا الكتاب التى نشرت
فى الصحافة تبعا لتواريخ نشرها

١٩٩٦

تطوير التعليم الفنى : ضرورة للحياة نحن غافلون عنها	الوفد ٦ أبريل ١٩٩٦
تطوير التعليم التجارى أبسط مما نتصور وأخطر مما نتوقع	الوفد ١٦ أبريل ١٩٩٦
سبل تطوير التعليم التجارى	الوفد ٢٤ أبريل ١٩٩٦
هل نحتفل بالانتصار على فرنسا بعد اربع سنوات ؟	الأهرام ٩ مايو ١٩٩٦
تطوير التعليم الزراعى :	
النموذج الامثل للتنمية مع الحفاظ على البيئة	الوفد ١٠ مايو ١٩٩٦
هل تحولت الدروس الخصوصية من ضرورة إلى حتمية ؟	الوفد ١٧ مايو ١٩٩٦
هل قضت الامتحانات على وظيفتى	
المدرسة التربوية والتعليمية ؟	الوفد ٢٥ مايو ١٩٩٦
هل ندرس العلوم البينية فى التعليم العام : لماذا ؟ وكيف؟	الوفد ٣١ مايو ١٩٩٦
تعليم قواعد اللغة وحماية الفكر القومى	الأهرام ١ يونيو ١٩٩٦
كيف نطور تعليم اللغات الاجنبية ؟	الوفد ١١ يونيو ١٩٩٦
نظار المدارس فى حاجة إلى نظرة	الوفد ٢٥ يونيو ١٩٩٦

١٩٩٧

هل نلغى الامتحانات التى يقاسى منها أطفالنا ؟	الوفد ١٧ فبراير ١٩٩٧
كيف يمكن القضاء على الدروس الخصوصية؟!	الشعب ١٨ مارس ١٩٩٧
هل يمكن حقا تعليم الكمبيوتر فى مدارسنا ؟	الشعب ٢٥ مارس ١٩٩٧
الاهمية القصوى للتربية الرياضية وكيف يمكن تطويرها	الشعب ١ أبريل ١٩٩٧
هل يمكن إلغاء المصروفات والرسوم المدرسية ؟	الأهالى ٢ أبريل ١٩٩٧
هل تبقى وزارة التعليم مركزية ؟	الشعب ١٨ أبريل ١٩٩٧
كيف ننمى الإحساس بالوطن فى مدارسنا ؟	الأهرام ٢٢ أبريل ١٩٩٧
هل ننقذ الهياكل التعليمية من الوظائف التكرارية ؟	الشعب ٦ مايو ١٩٩٧
كيف يمكن تطوير مناهج التعليم الأزهرى	الوفد ٨ مايو ١٩٩٧
هل يبقى الكتاب بعد انتشار الكمبيوتر ؟	مجلة العربى أغسطس ١٩٩٧

١٩٩٨

القول الامين فى قضية التحسين	الاهالى٢ يناير ١٩٩٨
تصلب الشرايين بأضرار التحسين	الأهالى ٢٥ فبراير ١٩٩٨
حق الطلاب فى الاجازة	الشعب ٢٧ مارس ١٩٩٨
تخفيف المناهج ضرورى	الاهالى ٥ ابريل ١٩٩٨

١٩٩٩

كيف نرتقى بمستوى خريجات التعليم التجارى ؟	الوفد ٣٠ سبتمبر ١٩٩٩
إلغاء الحفظ ليس تطويرا للتعليم	الجمهورية ١ ديسمبر ١٩٩٩
رؤية لكادر وظيفى خاص لرجال التعليم (١)	الجمهورية ١٦ ديسمبر ١٩٩٩

رؤية لكادر وظيفى خاص لرجال التعليم (٢) — الجمهورية ٢٣ ديسمبر ١٩٩٩

٢٠٠٠

رؤية لكادر وظيفى خاص لرجال التعليم (٣) — الجمهورية ٦ يناير ٢٠٠٠

كمبيوتر لكل طالب — أخبار اليوم ٢٩ أبريل ٢٠٠٠

أثر الديانات السماوية فى اللغات الحية — الأخبار ٢١ يونيو ٢٠٠٠

نعم يمكن القضاء على الغش فى الامتحانات — الأخبار ٣٠ أغسطس ٢٠٠٠

٢٠٠١

إصلاح حال المعلم المصرى — أخبار اليوم ١٧ فبراير ٢٠٠١

خمسة اقتراحات لحل أزمة الابنية التعليمية — الأخبار ٣ أبريل ٢٠٠١

توظيف التليفزيون فى التربية والتعليم
(نشر تحت عنوان : مدرسة الهواء) — الأخبار ١٨ أبريل ٢٠٠١

معنى الجودة فى التربية والتعليم
(نشر تحت عنوان : هل التدريس علم أو فن) — الأخبار ٢٥ أبريل ٢٠٠١



فصول هذا الكتاب
التى نشرت فى الصحف المختلفة

أخبار اليوم

كمبيوتر لكل طالب	أخبار اليوم ٧ ٢ أبريل ٢٠٠٠
إصلاح حال المعلم المصرى	أخبار اليوم ١٧ فبراير ٢٠٠١

الأخبار

أثر الديانات السماوية فى اللغات الحية	الأخبار ٢١ يونيو ٢٠٠٠
نعم يمكن القضاء على الغش فى الامتحانات	الأخبار ٣٠ أغسطس ٢٠٠٠
خمسة اقتراحات لحل أزمة الابنية التعليمية	الأخبار ٣ أبريل ٢٠٠١
توظيف التليفزيون فى التربية والتعليم (نشر تحت عنوان : مدرسة الهواء)	الأخبار ١٨ أبريل ٢٠٠١
معنى الجودة فى التربية والتعليم (نشر تحت عنوان : هل التدريس علم أو فن)	الأخبار ٢٥ أبريل ٢٠٠١

الاهالى

هل بمكن إلغاء المصروفات والرسوم المدرسية ؟	الأهالى ٢ أبريل ١٩٩٧
القول الامين فى قضية التحسين	الأهالى ٢٨ يناير ١٩٩٨
تصلب الشرايين بأضرار التحسين	الاهالى ٢٥ فبراير ١٩٩٨
تخفيف المناهج ضرورى	الاهالى ٥ ابريل ١٩٩٨

الأهرام

هل نحتفل بالانتصار على فرنسا بعد اربع سنوات ؟	الأهرام ٩ مايو ١٩٩٦
تعليم قواعد اللغة وحماية الفكر القومى	الأهرام ١ يونيو ١٩٩٦
كيف ننمى الإحساس بالوطن فى مدارسنا ؟	الأهرام ٢٢ أبريل ١٩٩٧

الجمهورية

إلغاء الحفظ ليس تطويرا للتعليم	الجمهورية ١ ديسمبر ١٩٩٩
رؤية لكادر وظيفى خاص لرجال التعليم (١)	الجمهورية ١٦ ديسمبر ١٩٩٩
رؤية لكادر وظيفى خاص لرجال التعليم (٢)	الجمهورية ٢٣ ديسمبر ١٩٩٩
رؤية لكادر وظيفى خاص لرجال التعليم (٣)	الجمهورية ٦ يناير ٢٠٠٠

الشعب

كيف يمكن القضاء على الدروس الخصوصية؟!	الشعب ١٨ مارس ١٩٩٧
هل يمكن حقا تعليم الكمبيوتر فى مدارسنا ؟	الشعب ٢٥ مارس ١٩٩٧
الاهمية القصوى للتربية الرياضية وكيف يمكن تطويرها	الشعب ١ أبريل ١٩٩٧
هل تبقى وزارة التعليم مركزية ؟	الشعب ١٨ أبريل ١٩٩٧
هل ننقذ الهياكل التعليمية من الوظائف التكرارية ؟	الشعب ٦ مايو ١٩٩٧
حق الطلاب فى الاجازة	الشعب ٢٧ مارس ١٩٩٨

الوفد

تطوير التعليم الفنى : ضرورة للحياة نحن غافلون عنها	الوفد ٦ أبريل ١٩٩٦
تطوير التعليم التجارى أبسط مما نتصور وأخطر مما نتوقع	الوفد ١٦ أبريل ١٩٩٦
سبل تطوير التعليم التجارى	الوفد ٢٤ أبريل ١٩٩٦
تطوير التعليم الزراعى : النموذج الامثل للتنمية مع الحفاظ على البيئة	الوفد ١٠ مايو ١٩٩٦

هل تحولت الدروس الخصوصية من ضرورة إلى حتمية ؟	الوفد ١٧ مايو ١٩٩٦
هل قضت الامتحانات على وظيفتى المدرسة التربوية والتعليمية ؟	الوفد ٢٥ مايو ١٩٩٦
هل ندرس العلوم البينية فى التعليم العام : لماذا ؟ وكيف؟	الوفد ٣١ مايو ١٩٩٦
كيف نطور تعليم اللغات الاجنبية ؟	الوفد ١١ يونيو ١٩٩٦
نظار المدارس فى حاجة إلى نظرة	الوفد ٢٥ يونيو ١٩٩٦
هل نلغى الامتحانات التى يقاسى منها أطفالنا ؟	الوفد ١٧ فبراير ١٩٩٧
كيف يمكن تطوير مناهج التعليم الأزهرى	الوفد ٨ مايو ١٩٩٧
كيف نرتقى بمستوى خريجات التعليم التجارى ؟	الوفد ٣٠ سبتمبر ١٩٩٩

مجلة العربى

هل يبقى الكتاب بعد انتشار الكمبيوتر ؟	أغسطس ١٩٩٧

كتب للمؤلف

دراسات سياسية

- مستقبل الجامعة المصرية ٢٠٠٠
- آراء حرة في التربيية والتعليم ٢٠٠١
- القاهرة تبحث عن مستقبلها ٢٠٠٠
- مستقبلنا فى مصر: دراسات فى الاعلام والبيئة والتنمية (طبعتان) ١٩٨٥
- الصحة والطب والعلاج فى مصر ١٩٨٧

التراجم

- الدكتور محمد كامل حسين (الحائز على جائزة مجمع اللغة العربية) ١٩٧٨
- مشرّفة بين الذرة والذروة (الحائز على جائزة الدولة التشجيعية) ١٩٨٠
- الدكتور أحمد زكى ١٩٨٤
- مايسترو العبور المشير أحمد اسماعيل ١٩٨٤
- سماء العسكرية المصرية الشهيد عبد المنعم رياض ١٩٨٤
- الدكتور على باشا إبراهيم ١٩٨٥
- الدكتور سليمان عزمى باشا ١٩٨٦
- الدكتور نجيب محفوظ باشا ١٩٨٦
- توفيق الحكيم ١٩٨٨
- اسماعيل صدقى باشا ١٩٩٨
- سيد مرعى ١٩٩٩
- يرحمهم الله ١٩٨٤
- مصريون معاصرون ١٩٩٩

أعمال موسوعية

- القاموس الطبى نوبل [بالاشتراك مع أ.د. محمد عبد اللطيف] ١٩٩٨
- دليل الخبرات الطبية القومية وتاريخ التعليم الطبى الحديث ١٩٨٧

مراجع أساسية لتاريخ مصر المعاصرة

- التشكيلات الوزارية فى عهد الثورة ١٩٨٦
- الوزراء (طبعتان) ١٩٩٥
- المحافظون ١٩٩٥
- البنيان الوزارى فى مصر [١٨٧٨ - ٢٠٠٠] (طبعتان) ١٩٩٦
- النخبة المصرية الحاكمة [١٩٥٢ - ٢٠٠٠] ٢٠٠١

الببليوجرافيا

- الببليوجرافيا القومية للطب المصرى (٨ أجزاء) ١٩٨٩
- مجلة الثقافة [١٩٣٩ - ١٩٥٢]: تعريف وفهرسة وتوثيق ١٩٩٣

مداراسات نقدية للسير الذاتية و للمذكرات

- فن كتابة التجربة الذاتية : مذكرات الهواة والمحترفين ١٩٩٧
- مذكرات وزراء الثورة ١٩٩٤
- مذكرات المرأة المصرية ١٩٩٥
- مذكرات الضباط الأحرار ١٩٩٦
- محاكمة ثورة يوليو : مذكرات رجال القانون والقضاء ١٩٩٩

- الأمن القومى لمصر : مذكرات قادة المخابرات والمباحث ١٩٩٩
- من أجل السلام : مذكرات رجال الدبلوماسية المصرية ١٩٩٩
- الطريق إلى النكسة : مذكرات قادة العسكرية المصرية ١٩٦٧ ٢٠٠٠
- النصر الوحيد : مذكرات قادة العسكرية المصرية ١٩٧٣ ٢٠٠٠
- فى أعقاب النكسة : مذكرات قادة العسكرية المصرية ٦٧ - ١٩٧٢ ٢٠٠٠
- على مشارف الثورة : مذكرات وزراء نهاية الملكية ١٩٤٩ - ١٩٥٢ ٢٠٠١
- فى خدمة السلطة : مذكرات كبار الصحفيين فى عهد الثورة ٢٠٠١

دراسات

- كلمات القرآن التى لانستعملها (طبعتان) ١٩٨٤
- أدباء التنوير والتاريخ الإسلامى (طبعتان) ١٩٩٠
- من بين سطور حياتنا الأدبية ١٩٨٤

وجدانيات

- أوراق القلب [رسائل وجدانية] ١٩٩٤
- أوهام الحب [دراسة فى عواطف الأنثى] ١٩٩٩

من أدب الرحلات

- رحلات شاب مسلم (طبعتان) ١٩٨٩
- شمس الأصيل فى أمريكا ١٩٩٤



المحتويات

رقم الإيداع بدار الكتب ١٤٢٥٢ /٢٠٠١

I . S . B . N 977 - 01 - 7488 - 2

مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب